



ISSN 2226-3365

[www.vestnik.nspu.ru](http://www.vestnik.nspu.ru)

DOI: 10.15293/2226-3365.1802

# *ВЕСТНИК Новосибирского государственного педагогического университета*



*Novosibirsk State  
Pedagogical University*  
**BULLETIN**

**2 2018**



## Учредитель журнала:

ФГБОУ ВО «Новосибирский  
государственный педагогический  
университет»

журнал зарегистрирован Федеральной службой по надзору в  
сфере связи, информационных технологий и массовых  
коммуникаций (Роскомнадзор) ЭЛ № ФС77-66123;

включен в Перечень рецензируемых научных изданий ВАК;  
индексируется в РИНЦ; с 2016 г. индексируется в Scopus

## РЕДАКЦИОННАЯ КОЛЛЕГИЯ И РЕДАКЦИОННЫЙ СОВЕТ

### ВЕСТНИК НОВОСИБИРСКОГО ГОСУДАРСТВЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО УНИВЕРСИТЕТА

#### Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin

#### *Редакционная коллегия*

*главный редактор*

**Пушкарёва Е. А.**, д-р филос. наук, проф.

*заместитель главного редактора*

**Майер Б. О.**, д-р филос. наук, проф.

*педагогика и психология*

**Синенко В.Я.**, д-р пед. наук, проф., акад. РАО

**Богомаз С. А.**, д-р психол. наук, проф. (Томск)

*философия и история*

**Майер Б. О.**, д-р филос. наук, проф.

**Зверев В. А.**, д-р ист. наук, проф.

*математика и экономика*

**Трофимов В. М.**, д-р физ.-мат. наук, проф.

(Краснодар)

**Ряписов Н. А.**, д-р экон. наук, проф.,

*биология и медицина*

**Айзман Р. И.**, д-р биол. наук, проф.,

**Просенко А. Е.**, д-р хим. наук, проф.

*лингвистика и культура*

**Костина Е. А.**, канд. пед. наук, проф.

**Чапля Т. В.**, д-р культ., проф.

#### *Международный редакционный совет*

**О. Айзман**, д-р филос., д-р мед., Каролинский  
институт (Стокгольм, Швеция)

**Я. Бирова**, д-р наук, Университет Коменского  
(Братислава, Словакия)

**Б. Бухтова**, д-р наук, Университет им.  
Масарика (Брно, Чехия)

**Ф. Валькенхорст**, д-р наук, проф., университет  
Кельна (Кельн, Германия)

**Ч. С. Винго**, д-р мед. наук, проф., ун-т Флориды  
(Гейнсвилль, Флорида, США)

**Х. Либерска**, д-р психол. наук, проф., ун-т  
им. Казимира Великого (Быдгощ, Польша)

**Д. Логунов**, н.с., ун-т Манчестера  
(Великобритания)

**А. Ригер**, д-р, проф. (Ахен, Германия)

**А. Чагин**, д-р филос., н. с., Каролинский  
институт (Стокгольм, Швеция)

**Д. Челси**, д-р филос., проф., (Уппсала, Швеция)

**Й. Шмайс**, д-р наук, Университет им. Масарика  
(Брно, Чехия)

**Юй Вень Ли**, д-р политического образования,  
Пекинский университет (Пекин, Китай)

#### *Редакционный совет*

*председатель редакционного совета*

**Герасёв А. Д.**, д-р биол. наук, проф. (Новосибирск)

**Афтанас Л.И.**, д-р мед. наук, проф., акад. РАМН, вице-  
президент РАМН, Президент СО РАМН (Новосибирск)

**Безруких М.М.**, д-р биол. наук, проф., почетный  
профессор НГПУ, академик РАО (Москва)

**Бережнова Е.В.**, д-р пед. наук, проф. (Москва)

**Винокуров Ю.И.**, д-р геогр. наук, проф. (Барнаул)

**Галажинский Э.В.**, д-р псих. н., проф., акад. РАО (Томск)

**Григорьев И.А.**, д-р хим. наук, проф. (Новосибирск)

**Дамешек Л.М.**, д-р ист. наук, проф. (Иркутск)

**Дацышен В.Г.**, д-р ист. наук, проф. (Красноярск)

**Жафяров А.Ж.**, д-р физ.-мат. наук, проф.,

член.-корр. РАО (Новосибирск)

**Жукоцкая З.Р.**, д-р культ., проф. (Нижевартовск)

**Иванова Л.Н.**, д-р мед. наук, проф., акад. РАН (Н-ск)

**Казин Э.М.**, д-р биол. наук, проф. (Кемерово)

**Князев Н.А.**, д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

**Кондаков И.В.**, д-р фил. наук, проф., акад. РАЕН (Москва)

**Красноярцева О.М.**, д-р психол. наук, проф. (Томск)

**Кривошеков С.Г.**, д-р мед. наук, проф. (Новосибирск)

**Кудашов В.И.**, д-р филос. наук, проф. (Красноярск)

**Медведев М.А.**, д-р мед. н., проф., акад. РАМН (Томск)

**Мокрецова Л.А.**, д-р пед. наук, проф. (Бийск)

**Овчинников Ю.Э.**, д-р физ.-мат. наук, проф. (Н-ск)

**Прокофьева В. Ю.**, д-р фил. наук, проф., (Санкт-Петербург)

**Пузырев В.П.**, д-р мед. наук, проф., акад. РАМН (Томск)

**Серый А.В.**, д-р психол. наук, проф. (Кемерово)

**Смолеусова Т.В.**, канд. пед. наук, проф. (Новосибирск)

**Чупахин Н.П.**, д-р филос. наук, проф. (Томск)

**Яницкий М.С.**, д-р псих. наук, проф. (Кемерово, Россия)

*Основан в 2011 году, выходит 6 раз в год*

**Издательство НГПУ:**

630126, г. Новосибирск, ул. Вилюйская, д. 28

E-mail: [vestnik.nspu@gmail.com](mailto:vestnik.nspu@gmail.com)



**The founder**  
Novosibirsk State  
Pedagogical University

**The registration certificate**  
in Federal Service on Legislation Observance in Communication Sphere,  
Information Technologies and Mass Communications ЭЛ № ФС77-66123  
**The Journal is included into the List of Leading Russian Journals**  
Journal's Indexing: Scopus, ERIH PLUS, EBSCO  
<http://en.vestnik.nspu.ru/journals-indexing>

**EDITORIAL BOARD AND EDITORIAL COUNCIL**  
**NOVOSIBIRSK STATE PEDAGOGICAL UNIVERSITY BULLETIN**

***Editorial Board***

***Editor-in-Chief***

**E.A. Pushkareva**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU

***Deputy Editor-in-Chief***

**B.O. Mayer**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., NSPU

***Pedagogy and Psychology***

**V.Ya Sinenko**, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof.

**S.A. Bogomaz**, Dr. Sc. (Psych.), Prof. (Tomsk)

***Philosophy and History***

**B.O. Mayer**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof.

**V.A. Zverev**, Dr. Sc. (History), Prof.

***Mathematics and Economics***

**V.M. Trofimov**, Dr. Sc. (Phys. Math.), Prof.  
(Krasnodar)

**N.A. Ryapisov**, Dr. Sc. (Economic), Prof.

***Biology and Medicine***

**R.I. Aizmam**, Dr. Sc. (Biology), Prof.

**A.E. Prosenko**, Dr. Sc. (Chem.), Prof.

***Linguistics and Culture***

**E. A. Kostina**, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof.

**T. V. Chaplya**, Dr. Sc. (Cultural), Prof.

***International Editorial Council***

**O. Aizman**, Ph.D., M.D., Karolinska Institute,  
(Stockholm, Sweden);

**Ja. Birova**, Ph.D., Assoc. Prof. of Foreign Languages  
and Cultures, Comenius University (Bratislava, Slovakia)

**B. Buhtova**, Ph.D., Masaryk University (Brno, Czech  
Republic)

**A. Chagin**, Ph.D., Karolinska Inst. (Stockholm, Sweden)

**Ch. S. Wingo**, M. D., Prof., University of Florida  
(Gainesville, Florida, USA)

**G. Celsi**, Ph.D., Prof., Uppsala University, (Uppsala,  
Sweden)

**H. Liberska**, Dr. Sc. (Psychology), Prof., Kazimierz  
Wielki University (Bydgoszcz, Poland)

**D. Logunov**, Ph.D., University of Manchester  
(Manchester, United Kingdom)

**A. Rieger**, Dr., Prof. (Aachen, Germany)

**Ph. Walkenhorst**, Dr., Prof., University of Cologne  
(Cologne, Germany)

**J. Šmajš**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., Masaryk  
University (Brno, Czech Republic)

**Yu Wen Li**, Ph.D., Prof., Peking University (Peking,  
People's Republic of China)

***Editorial Council***

***Chairman of Editorial Council***

**A.D. Gerasev**, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Novosibirsk)

**L.I. Aftanas**, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of  
RAMS (Novosibirsk)

**M.M. Bezrukih**, Dr. Sc. (Biology), Prof. (Moscow)

**E.V. Berezhnova**, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Moscow)

**N.P. Chupahin**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Tomsk)

**L.M. Dameshek**, Dr. Sc. (History), Prof. (Irkutsk)

**V.G. Datsyshen**, Dr. Sc. (History), Prof. (Kasnoyarsk)

**E.V. Galazhinsky**, Dr. Sc. (Psychology), Prof.,  
Academician of RAE (Tomsk)

**I. A. Grigorev**, Dr. Sc. (Chemic.), Prof. (Novosibirsk)

**L.N. Ivanova**, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of  
RAS (Novosibirsk)

**E.M. Kazin**, Dr. Sc. (Biology), Prof., Academician of  
IASHS, (Kemerovo)

**V.E. Klochko**, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Tomsk)

**N.A. Knyazev**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Kasnoyarsk)

**I.V. Kondakov**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof., Academician  
of Russian Academy of Sciences (Moscow)

**O.M. Krasnoryadstceva**, Dr. Sc. (Psychology), Prof.  
(Tomsk)

**S.G. Krivoshekov**, Dr. Sc. (Medicine), Prof.  
(Novosibirsk)

**V.I. Kudashov**, Dr. Sc. (Philosophy), Prof. (Kasnoyarsk)

**M.A. Medvedev**, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician  
of RAMS (Tomsk)

**L.A. Mokretsova**, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Biysk)

**Yu.E. Ovchinnikov**, Dr. Sc. (Phys. and Math.), Prof.  
(Novosibirsk)

**V.P. Puzirev**, Dr. Sc. (Medicine), Prof., Academician of  
RAMS (Tomsk)

**A.V. Seryi**, Dr. Sc. (Psychology), Prof. (Kemerovo)

**T.V. Smoleusova**, Dr. Sc. (Pedagogy), Prof. (Novosibirsk)

**Yu.I. Vinokurov**, Dr. Sc. (Geography), Prof. (Barnaul)

**Z.R. Zhukotskaya**, Dr. Sc. (Cultural), Prof.  
(Nizhnevartovsk)

**A.Zh. Zhafyarov**, Dr. Sc. (Phys. and Math.), Prof., Corr.-  
Member of RAE (Novosibirsk)

*Frequency: 6 of issues per year*

*Journal is founded in 2011*

© 2011-2018 Publishing house "Novosibirsk State  
Pedagogical University". All rights reserved.

630126, Novosibirsk, Vilyuiskaya, 28  
E-mail: [vestnik.nspu@gmail.ru](mailto:vestnik.nspu@gmail.ru)





## СОДЕРЖАНИЕ

### ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

- Васенина Е. А., Петухова М. В., Харунжева Е. В., Соболева Е. В.* (Киров, Россия). Эксперимент и межличностное взаимодействие как факторы активизации познавательной деятельности школьника в процессе обучения информатике ..... 7
- Защиринская О. В., Лаптева А. В., Николаева Е. И., Медина Бракамонте Н. А., Змановская Е. В.* (Санкт-Петербург, Россия). Концепты дружеских отношений у младших школьников с нарушениями интеллекта ..... 26
- Ростовцева М. В., Шайдурова О. В., Гончаревич Н. А., Ковалевич И. А., Кудашов В. И.* (Красноярск, Россия). Уровень развития адаптационного потенциала студентов ..... 43
- Лазаренко Д. В.* (Петропавловск, Казахстан), *Антилогова Л. Н.* (Омск, Россия) Склонность к аддиктивному поведению студентов вуза и ее профилактика ..... 62
- Пасовец Ю.М., Беспалов Д.В.* (Курск, Россия). Отношение социально-активной молодежи к лидерству ..... 77

### ФИЛОСОФИЯ И ИСТОРИЯ

- Коржуев А. В., Икренникова Ю. Б., Никитина Э. К., Рязанова Е. Л.* (Москва, Россия). Философско-методологическая рефлексия педагогической теории как феномена науковедения ..... 103
- Майер Б. О.* (Новосибирск, Россия). О кластеризации когнитивных теорий обучения ..... 119
- Мосунова Л. А.* (Киров, Россия). Управление чтением художественных текстов как процессом порождения смысла ..... 135
- Мукина И. В., Соколова Л. Ю., Мукин В. А.* (Чебоксары, Россия). Корреляционные связи региональной культуры с пространством опорного университета ..... 153
- Обухов А. А., Головкин Н. В.* (Новосибирск, Россия). Реконструкция миросистемного подхода в контексте интеграционных процессов современной Евразии ..... 173

### МАТЕМАТИКА И ЭКОНОМИКА

- Бегалинова К. К., Ашилова М. С.* (Алматы, Казахстан). Влияние общества потребления на систему образования ..... 189
- Кирко В. И., Малахова Е. В., Копцева Н. П., Разумовская В. А., Янова М. Г.* (Красноярск, Россия). Особенности экономической социализации учащихся старших классов средних школ, расположенных на северных территориях Красноярского края и Республики Саха (Якутия) ..... 203





## CONTENTS

### PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY

- Vasenina E. A., Petuchova M. V., Kharunzheva E. V., Soboleva E. V.* (Kirov, Russian Federation). Experiment and interpersonal interactions as factors of enhancing schoolchildren' cognitive activity in the IT classroom.....7
- Zashchirinskaia O. V., Lapteva A. V., Nikolaeva E. I., Medina Bracamonte N. A., Zmanovskaya E. V.* (Saint-Petersburg, Russian Federation). Concepts of friendship among primary school children with intellectual disability.....26
- Rostovtseva M. V., Shaydurova O. V., Goncharevich N. A., Kovalevich I. A., Kudashov V. I.* (Krasnoyarsk, Russian Federation). Level of adaptation capacity among undergraduate students.....43
- Lazarenko D. V., Antilogova L. N.* (Omsk, Russian Federation). Propensity for addictive behaviors among university students and its prevention.....62
- Pasovets Y. M., Bepalov D. V.* (Kursk, Russian Federation). The attitude of socially active youth to leadership .....77

### PHILOSOPHY AND HISTORY

- Korzhuev A. V., Ikrennikova Y. B., Nikitina E. K., Ryazanova E. L.* (Moscow, Russian Federation). Philosophical and methodological reflection of educational theory as a phenomenon of scientology ..... 103
- Mayer B. O.* (Novosibirsk, Russian Federation). On the clustering of cognitive learning theories ..... 119
- Mosunova L. A.* (Kirov, Russian Federation). Managing reading of literary texts as a process of search for meaning..... 135
- Mukina I. V., Sokolova L. Y., Mukin V. A.* (Cheboksary, Russian Federation). Correlation between regional culture and the social space of a flagship university..... 153
- Obukhov A. A., Golovko N. V.* (Novosibirsk, Russian Federation). Reconstruction of the world-system theory in the context of the integration processes of modern Eurasia ..... 173

### MATHEMATICS AND ECONOMICS

- Begalinova K. K., Ashilova M. S.* (Almaty, Republic of Kazakhstan). Influence of the consumer society on the education system..... 189
- Kirko V. I., Koptseva N. P., Malakhova E. V., Razumovskaya V. A., Yanova M. G.* (Krasnoyarsk, Russian Federation). Characteristics of Economic Socialization of High School Students in the Northern Territories of Krasnoyarsk Krai and the Sakha (Yakutiya) Republic .....203



[www.vestnik.nspu.ru](http://www.vestnik.nspu.ru)

# ПЕДАГОГИКА И ПСИХОЛОГИЯ

**PEDAGOGY AND PSYCHOLOGY**



© Е. А. Васенина, М. В. Петухова, Е. В. Харунжева, Е. В. Соболева

DOI: [10.15293/2226-3365.1802.01](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.01)

УДК 371.134 + 004(07)

## ЭКСПЕРИМЕНТ И МЕЖЛИЧНОСТНОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ КАК ФАКТОРЫ АКТИВИЗАЦИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ШКОЛЬНИКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ\*

Е. А. Васенина, М. В. Петухова, Е. В. Харунжева, Е. В. Соболева (Киров, Россия)

**Проблема и цель.** Статья посвящена решению научной проблемы активизации познавательной деятельности школьника, организации целенаправленной педагогической поддержки возможности «учиться познавать»: овладевать методами, осваивать пути и способы познания, контролировать свою познавательную деятельность и управлять ею. Цель статьи – выявление эффективности эксперимента и межличностного взаимодействия как факторов активизации познавательной деятельности школьника в процессе обучения информатике.

**Методология.** Работа основывается на анализе и обобщении философской, методологической, психологической, педагогической, дидактической, методической и специальной литературы по проблематике исследования; изучении опыта преподавания информатики, наблюдении за ходом процесса обучения информатике. Методы исследования

---

\*Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ (РГНФ) научного проекта № 17-36-01026 «Совершенствование методологии геймификации учебного процесса» (руководитель – Н.Л. Караваев)

**Васенина Елена Александровна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и методики обучения информатике, Вятский государственный университет.

E-mail: [vel\\_1@list.ru](mailto:vel_1@list.ru)

**Петухова Мария Владиславовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и методики обучения информатике, Вятский государственный университет.

E-mail: [m-v-p@mail.ru](mailto:m-v-p@mail.ru)

**Харунжева Елена Викторовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и методики обучения информатике, Вятский государственный университет.

E-mail: [kharunzhevaev@mail.ru](mailto:kharunzhevaev@mail.ru)

**Соболева Елена Витальевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий и методики обучения информатике, Вятский государственный университет.

E-mail: [sobolevaelv@yandex.ru](mailto:sobolevaelv@yandex.ru)





включают анкетирование, методический эксперимент, исследование продуктов творческой исследовательской деятельности школьников, педагогов, студентов.

**Результаты.** Во-первых, определены условия эффективного применения эксперимента и межличностного взаимодействия как факторов активизации познавательной деятельности школьника в процессе обучения информатике. Во-вторых, для реализации выявленных условий предложена структурная схема освоения нового знания, отраженная в структуре учебного занятия. В-третьих, выделены возможности, которые предоставляет компьютер для организации поддержки и сопровождения самостоятельной деятельности учащихся, для анализа и оценки поступающей информации, выстраивания индивидуальной образовательной траектории.

**Заключение.** Обобщаются идеи и закономерности педагогической поддержки исследовательской деятельности учащихся при изучении информатики.

**Ключевые слова:** процессе обучения информатике; развитие мышления; исследовательская самостоятельная работа; информационная образовательная среда; манипулирование информационным объектом; эксперимент; эффективность обучения.

### Проблема исследования

Важным условием эффективной организации образовательного процесса в рамках традиционной классно-урочной системы является создание условий для личностного роста учащихся, в частности, формирование способностей к самостоятельной познавательной деятельности, т. е. для познавательного развития в его ценностном, мировоззренческом, интеллектуальном и деятельностно-методологическом аспектах (более полно понятие познавательного развития, мышления раскрыто в работах Л. С. Выготского<sup>1</sup>, П. Я. Гальперина<sup>2</sup>, В. В. Давыдова<sup>3</sup>, Л. В. Занкова<sup>4</sup>, Д. А. Леонтьева, А. А. Лебедевой [6], С. Л. Рубинштейна<sup>5</sup>, Б. Д. Эльконина<sup>6</sup>, А. Emelin, М. А. Kholodnaya [25], Е. G. Gelfman [26] и др.). Исследования выдающихся педагогов и психологов XX века

заложили теоретические основы развития системного и творческого мышления ребенка. На этой базе можно определить условия целенаправленного формирования и развития интеллектуальных способностей личности: активность ученика в познании, деятельностный подход к обучению; самостоятельность познавательной деятельности; сближение процесса обучения с процессом реального познания; индивидуализация и личностная направленность образовательного процесса, проблемное обучение (Т. Л. N. Emerson, L. English [17]). В современных зарубежных и отечественных исследованиях огромная роль в формировании личности, становлении человека на пути самореализации и профориентации отводится мотивации (Д. О. Королева [5], М. Bailey,

<sup>1</sup> Выготский Л. С. Мышление и речь. – М.: Национальное образование, 2016. – 368 с.

<sup>2</sup> Гальперин П. Я. Лекции по психологии. – М.: КДУ, 2002. – 400 с.

<sup>3</sup> Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения: Опыт теоретического и экспериментального психологического исследования. – М.: Педагогика, 1986. – 240 с. – (Труды д.чл. и чл.-кор. АПН СССР). URL:

<sup>4</sup> Развитие школьников в процессе обучения (III–IV классы) / под ред. Л. В. Занкова. – М.: Просвещение, 1967. – 175 с.

<sup>5</sup> Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер, 2007. – 720 с.

<sup>6</sup> Эльконин Б. Д. Избранные психологические труды / под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. – М.: Педагогика, 1989. – 554 с.



D. Ifenthaler и др. [13], A. S. Browman, M. Destin и др. [15], L. Hietajärvi, H. Tuominen-Soini и др. [23]), получению навыков сетевой деятельности (О. Golubev, V. Testov [20]) и виртуального взаимодействия (J. Martín-Gutiérrez, С. Е. Mora и др. [27]), применению современных средств связи в обучении (С. Ramsten, L. Marmstål Hammar и др. [29]).

Изменения социально-экономических условий, научно-техническое развитие определило новые вызовы к системе образования относительно тех компетенций, умений, которыми должен обладать индивид на выходе современной модели обучения. В прогрессивных исследованиях авторы справедливо отмечают некоторую рассогласованность между формируемыми компетенциями и требованиями государства, общества и бизнеса. Например, Г. И. Саранцев, анализируя требования к подготовке бакалавра по направлению «Педагогическое образование» замечает, что одними стандартами образования предполагается фундаментализация профессионального образования, а в других закладываются требования практической направленности [10]. В работах И. Г. Борисенко, М. П. Яценко и др. [2], М. Ю. Чернышова, А. М. Журавлёвой [12], О. Г. Смоляниновой, В. В. Коршуновой и др. [11], Д. А. Леонтьева, А. А. Лебедевой и др. [6], Y. S. Tyunnikov [30]) сделаны выводы о наличии методических проблем в современной модели обучения, имеющих как содержательный, так и процессуальный характер. Обобщая анализ применения различных образовательных технологий в этом направлении (работы Д. О. Королевой [5], М. М. Bordalba, J. G. Bochaca [14], B. Ibrayev, M. Kussainova [24], О. Golubev, V. Testov [20] и др.), заклю-

чаем, что многими отечественными и зарубежными исследователями формулируется необходимость реализации целенаправленной педагогической поддержки для инициации мыследеятельности, для формирования сознательности через моделирование, конструирование и проектирование, манипулирование информационными объектами для подготовки высококвалифицированных специалистов в наиболее востребованных, перспективных отраслях и профессиях будущего<sup>7</sup>. Авторы аргументировано указывают на необходимость изменения дидактических подходов, ориентированных на формирование системного и творческого мышления, активизацию познания, коммуникативных компетенций (М. S. Gregory, J. M. Lodge [21], A. T. Ragusa [28] и др.). Всё это порождает проблему необходимости научного обоснования изменения методов, средств и форм обучения в соответствии с новыми вызовами к системе образования.

Решить во многом обозначенную рассогласованность предлагается средствами ИКТ. Например, в работе М. М. Bordalba, J. G. Bochaca [14] обосновывается, что информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) обладает значительным потенциалом для активизации взаимодействия между родителями и учителями, для усиления роли семьи в обучении школьников ИКТ. Действительно, педагогические идеи и технологии получают новый импульс в современных условиях, когда в образовательный процесс в качестве средства обучения включается компьютер и другие средства. Описание новых технологий, их специфика и влияние на психологические особенности личности представлены во многих научных исследованиях

<sup>7</sup> Судаков Д. А. Атлас новых профессий: инструкция по применению. Методические рекомендации по применению Атласа новых профессий в ходе школьной

профориентационной работы в средних и старших классах. – МАН «Интеллект будущего». Обнинск. 2016 – 40 с.



(Д. А. Александров, В. А. Иванюшина и др. [1], Д. О. Королевой [5], И. В. Роберт [9] и др.).

Таким образом, в школе формируется особая информационная образовательная среда (ИОС), которая при соответствующей организации процесса познания и обучения дает возможность изменить характер и содержание учебной деятельности, снизить долю репродуктивной деятельности и активизировать исследование, эксперимент и творчество, обеспечивая тем самым реализацию условий для познавательного развития школьников.

Обязательным условием формирования личности, обладающей соответствующими компетенциями, развития интеллекта личности, по мысли М. Kolyada, Т. Bugayeva, G. Kapranov<sup>8</sup>, М. А. Kholodnaya, Е. G. Gelfman [26] является *деятельностный подход* к обучению. Экспериментальная деятельность над информационным объектом и работа в виртуальной программной среде обладает, несмотря на сложности организации педагогической поддержки, значительным потенциалом для развития системного мышления, коммуникативности, формирования умений применять полученные навыки, проектировать и конструировать (А.-S. Heikkilä, Е. Vuorala, Т. Leinonen [22]). Например, подобная деятельность может реализовываться на уроках математики (J. Gerick, В. Eickelmann, С. Coop [16; 19], музыки (J. Freeman, В. Magerko [18] и др.).

Включение ребенка в активную познавательную деятельность, как отмечает в своих работах по информатизации образования И. В. Роберт [9], особенно органично для урока информатики. Модель обучения на уроке позволяет соединить практико-преобразовательскую деятельность (манипулирова-

ние некоторым объектом) и теоретическую деятельность (умственные действия), поскольку исследуемый объект – информационный, в этом качестве выступают разрабатываемая программа, исследуемая информационная среда или создаваемый в этой среде информационный продукт: текстовый документ, электронная таблица, электронная база данных и др. Синтез изучения фундаментальных понятий, принципов и закономерностей и деятельностного подхода к обучению дает наилучшие результаты, если объект деятельности соответствует тому фундаментальному знанию, которое требуется сформировать в процессе изучения области действительности, связанной с информационными процессами.

Требуется специально организованная деятельность по выбору соответствующих методов обучения (И. В. Роберт [9]), по изменению структуры урока в пользу активизации познания (Е. А. Васенина [3], С. М. Окулов [7] и др.), внедрения эксперимента, по организации познавательной деятельности учеников с приоритетной целью – развития интеллектуальных способностей личности. Однако анализ современных работ по проблеме формирования системного, креативного мышления индивида, способного применять информационные компетенции в творческой коллективной деятельности показывает, что учёные больше внимания уделяют содержательной стороне вопроса и организационным средствам [30]. Например, включение дистанционного обучения, онлайн-курсов для повышения мотивации и социализации (М. Bailey, D. Ifenthaler и др. [13], L. Hietajärvi, Н. Tuominen-Soini и др. [23]).

<sup>8</sup>Kolyada M., Bugayeva T., Kapranov G. Energizing students in class on the basis of positional training model // New Educational Review. – 2016. – Vol. 43 (1). – P. 78–91.





Наиболее перспективными в плане познавательного развития учащихся в ходе обучения информатике, с нашей точки зрения, являются: создание разнообразных информационных продуктов с помощью инструментальных информационных сред, информационное взаимодействие с инструментальной средой в процессе разработки информационного продукта, а также визуализация результата мыслительной деятельности ученика при решении задачи. В этой связи в статье ставится цель выявить эффективность эксперимента и межличностного взаимодействия, использования проблемных методов обучения, структурной организации освоения необходимого фундаментального теоретического материала и целенаправленной педагогической поддержки обеспечения возможности «учиться познавать» как факторов активизации познавательной деятельности школьника в процессе обучения информатике.

### Методология исследования

Для определения значимости эксперимента и межличностного взаимодействия как факторов активизации познавательной деятельности школьника в процессе обучения информатике применялись методы анализа и обобщения философской, методологической, психологической, педагогической, дидактической, методической и специальной литературы по проблематике исследования.

Для формулирования проблем активизации познавательной деятельности школьника в процессе обучения информатике, описания особенностей применения эксперимента и межличностного взаимодействия использовался метод изучения опыта преподавания информатики, наблюдение за ходом процесса обучения информатике, анализ методических разработок учителей-предметников, ориентированных на поддержку учебного процесса в

контексте требований государства, общества, личности самого обучаемого.

Метод систематизации и обобщения фактов, концепций позволил сформулировать основные условия эффективного применения эксперимента и межличностного взаимодействия как факторов активизации познавательной деятельности школьника в процессе обучения информатике. Затем с помощью метода прогнозирования был определен дидактический потенциал эксперимента и межличностного взаимодействия, сформулирована гипотеза относительно качественных изменений в результатах обучения. При помощи метода мысленного эксперимента проверялись идеи методики, практические способы и приёмы эффективного применения эксперимента и межличностного взаимодействия как факторов активизации познавательной деятельности школьника в процессе обучения информатике.

На этапе педагогического эксперимента применялись эмпирические методы: включенное наблюдение, анкетирование, тестирование, анализ результатов учебно-познавательной деятельности учащихся. Эти методы позволили получить сведения о реальных изменениях в мотивации школьников, вовлеченности в задачу исследования, активизации учащихся в познании, обеспечения возможности «учиться познавать» и навыков самостоятельной работы с моделью. Для количественной и качественной оценки полученных результатов применялась компьютерная обработка данных, их оформление в виде таблиц.

### Результаты исследования

Методическая система обучения информатике достаточно глубоко проработана с содержательных позиций: определены приоритетные цели обучения, формируется и стан-



дартизуется его содержание, которое позволяет реализовать преимущества информатики как учебной дисциплины для подготовки человека к жизни в условиях информационного общества, выработаны ключевые подходы к освоению этого содержания – личностно-ориентированный подход, деятельностный подход, – воплощение которых в условиях применения средств ИКТ в образовательном процессе имеет значительные преимущества и открывает перспективы в формировании и развитии интеллектуальных способностей личности [9]. Реализации данных подходов к изучению информатики на содержательном уровне, т. е. определению приоритетных целей и формированию содержания школьного курса информатики уделяется достаточно много внимания. Исследованию этой проблемы посвящены труды С. А. Бешенкова, Э. В. Миндзаевой<sup>9</sup>, А. А. Кузнецова [4], С. М. Окулова [7], Е. А. Ракитиной [8] и др.

В этом контексте появляются новые исследования, указывающие на возможность применения средств ИКТ для изменения образовательной модели обучения. Например, M. Bailey, D. Ifenthaler и др. [13] исследуют причины и мотивы построения образовательных траекторий посредством самостоятельного выбора различных онлайн курсов; M. S. Gregory, J. M. Lodge и др. [21] обозначают важность цифровых технологий для развития коммуникации, расширения образовательного контента. Много внимания уделяется изучению и анализу недостатков использования информационных технологий для образовательной деятельности. В рамках проводимого анализа отметим работу A. T. Ragusa

[28], в которой исследуются аспекты онлайн-обучения.

Однако образовательный процесс не исчерпывается содержательной стороной. Не менее важна его процессуальная сторона – требуется выстроить образовательный процесс так, чтобы сама его структурная организация работала на реализацию указанных подходов, применяемые методы помогали эффективно использовать средства ИКТ в обучении, а информационное взаимодействие ученика и учителя имело целью педагогическую поддержку познавательной деятельности ученика, строилось в соответствии с субъект-субъектной моделью, и в его организации учитывалось участие компьютера как своеобразного «субъекта взаимодействия», интерактивного партнера, реагирующего на действия как ученика, так и учителя, что позволило бы формировать новое теоретическое знание в процессе решения практических задач. На основании результатов выполненного анализа и опыта преподавания заключаем, что преимуществ, которые дает использование средств ИКТ в учебном процессе для формирования интеллектуальных способностей и самостоятельной траектории развития учащихся, реализуются в следующих направлениях:

- 1) для поддержки традиционных объяснительно-иллюстративных форм и методов обучения как средство наглядности;
- 2) для организации практической работы учащихся за компьютером в инструктивно-репродуктивном режиме;
- 3) для виртуального общения и взаимодействия по компьютерной сети для распределённой работы.

Для эффективного применения эксперимента и межличностного взаимодействия как

<sup>9</sup> Beshenkov S. A., Mindzaeva E. V., Beshenkova E. V., Shutikova M. I., Trubina I. I. Information Education in Russia // Uskov V., Howlett R., Jain L. (eds) Smart Education and e-Learning. – 2016. – Smart Innovation, Systems

and Technologies. – Vol. 59. – Springer, Cham. DOI: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-39690-3\\_50](https://doi.org/10.1007/978-3-319-39690-3_50)

факторов активизации познавательной деятельности школьника в процессе обучения информатике требуется учитывать следующие входные условия:

- сочетание формирования фундаментального знания и практических действий с информационным объектом осуществляется постепенно;
- требуется целенаправленная работа учителя, который мотивирует, направляет и поддерживает движение ученика, увлеченного поначалу яркими внешними проявлениями конкретных технологий, к познанию методов, закономерностей, фундаментальных понятий;
- ученик имеет возможность изучать фундаментальные основы не абстрактно, не умозрительно, но в процессе практической деятельности, видеть, как они работают, и осознавать их ценность.

Максимально эффективной реализации этих входных условий способствует включение учащихся в деятельность следующих видов:

- поисковая деятельность, умственные действия, направленные на разрешение некоторой проблемы;
- преобразовательская деятельность, объектом которой выступает, как правило, компьютерная модель некоторого объекта, процесса или явления, однако если возраст учеников невелик, первоначально целесообразно манипулировать материальным предметом, который впоследствии может быть заменен компьютерной моделью;
- деятельность, предполагающая сравнение, оценку, поиск и исправление ошибок;
- общение как самоценный вид деятельности;
- эмоциональное переживание, которое можно рассматривать как весьма своеобразный, но вполне реальный вид деятельности, в который учитель включает ученика с целью формирования познавательных предпочтений, обогащения его интенционального опыта.

При этом основу модели обучения должна составлять *проблема*, которая мотивирует деятельность ученика и на разрешение которой эта деятельность направлена. Именно такая деятельность становится основой формирования знания, являющегося не просто «информацией, хранящейся в памяти», которую ученик воспроизводит в ситуации контроля, а знания, отвечающего требованиям интеллектуальной компетентности. Важно также и то, что деятельность, выполняемая ребенком в процессе учения, носит креативный характер, поскольку предполагает в качестве результата создание нового информационного продукта, что в большей степени способствует достижению высоких личных образовательных результатов, соответствующих требованиям общества, государства и бизнеса к высококвалифицированным специалистам профессий будущего.

Таким образом, ученик работает с информационным объектом, который можно создавать, преобразовывать, воздействовать на него и наблюдать результат воздействия, получая информацию, основополагающую для формирования теоретического знания. Адекватная такому подходу структура организации освоения нового материала, которая отражает структуру внутренней познавательной деятельности ученика и, в свою очередь, выражается в структуре учебного занятия (блока занятий по теме), строится на следующем основании:

- 1) теоретическое знание формируется на базе практического опыта, который ученик приобретает в процессе экспериментальной и практико-преобразовательской деятельности над информационными объектами;
- 2) необходимым элементом является обсуждение и обобщение практического опыта, создающее базу для выстраивания причинно-следственных связей и логики изучаемого, для формулирования выводов и теоретических положений – на этом этапе





происходит синтез представлений об объекте, образование понятий, абстрагирование, теоретическое осмысление опыта, формирование целостного образа изучаемого материала и встраивание его в систему наличного знания.

Рассмотрим образовательную модель на примере структурной схемы освоения нового знания, отраженной в структуре учебного занятия (блока занятий по теме).

1. Мотивация (мотивационная задача) – ситуативная задача или модификация решенной ранее задачи, когда новые условия делают ее неразрешимой без новых средств.

2. Сообщение начального знания – обсуждаются основные идеи изучаемой темы, намечаются логически связанные между собой опорные точки, которые определяют направление дальнейшее поисковой деятельности учащихся.

3. Экспериментальная работа.

Учитель готовит и предлагает цепочку задач и заданий, в ходе решения которых ученики сталкиваются с рядом проблем и затруднений, экспериментируют в инструментальной среде и, направляемые учителем, приходят к их разрешению. Работа в основном синхронизирована и управляется учителем, однако следует предусмотреть более или менее длительную самостоятельную экспериментальную работу, за ходом которой учитель внимательно наблюдает и оперативно реагирует на все изменения, происходящие как с отдельными учениками, так и с системой, которую образует класс (учебная группа) в целом.

Чтобы учесть индивидуальный темп работы учеников, в составе учебной группы может быть выделено несколько групп учеников, одна из которых работает синхронно с учителем, другая успевает выполнить еще несколько заданий, а третья выполняет только

обязательный минимум и пользуется результатами экспериментов, добытыми первой и второй группами.

4. Обобщение результатов эксперимента, формулирование выводов.

Записи в тетради целесообразно сделать именно на данном этапе – они помогут построить целостный визуальный образ темы, облегчающий ее восприятие, запечатление в памяти, последующую обработку и длительное хранение. В сознании ученика формируется некий схематический каркас, который впоследствии при дальнейшем изучении будет упорядоченно заполняться и обогащаться новыми фактами и сведениями. Причем основой этого каркаса станут те опорные точки, которые были намечены при обсуждении основных идей темы.

5. Применение нового в соединении с обогащением знаний, формированием умений и навыков.

Дальнейшая деятельность учеников и учителя будет связана с решением задач и направлена на закрепление изученного, применение его в различных ситуациях и обогащение выстроенного схематического каркаса, размещение в его узлах новой информации, нового опыта, приобретенного в ходе этого применения.

6. Формирование целостного образа темы.

Целостный образ темы становится более полным, личностно окрашенным, поскольку обогащен знанием, приобретенным в ходе решения задач.

Выделим те объективные возможности, которые предоставляет компьютер как универсальный инструмент для работы с информацией и которые могут быть полезны для организации поддержки и сопровождения самостоятельной деятельности учащихся, для ана-



лиза и оценки поступающей информации, выстраивания индивидуальной образовательной траектории.

1. Автоматизация рутинных информационных процессов (вычисления, быстрый и удобный доступ к хранимой информации и т. д.).

2. Информационный поиск, доступ к большим объемам информации.

3. Визуализация информации.

4. Создание разнообразных информационных продуктов с помощью инструментальных информационных сред.

5. Информационное взаимодействие:

1) с другими людьми при наличии возможности непосредственного личностного контакта;

2) с другими людьми, когда возможен только опосредованный виртуальный контакт;

3) с электронными образовательными ресурсами (ЭОР), т. е. с их разработчиками;

4) с удаленными информационными источниками;

5) с инструментальной средой в процессе разработки компьютерной программы или другого информационного продукта, в том числе, с операционными и сетевыми средами и сервисами.

*Экспериментальная оценка* предлагаемых условий эффективного применения эксперимента и межличностного взаимодействия для активизации познавательной деятельности школьника проводилась по двум различным направлениям. В первом случае определялись варианты и предпочтения учителей в отношении проектирования схемы организации учебного процесса, взаимодействия на уроке информатики, педагогической поддержки познавательной деятельности учащихся. Для решения этой задачи проводилось анкетирование 65 человек (действующие учителя, преподаватели и студенты выпускных курсов педагогических специальностей).

В ходе анализа результатов анкет было выявлено, что большинство педагогов (68 % из опрошенных) придерживаются схемы проектирования учебного процесса «от содержания учебного материала к формам, методам и средствам обучения», в то время как схема проектирования предметной ИОС и учебного процесса в ней понятна лишь 32 % респондентов («от анализа планируемого образовательного результата к обоснованию адекватной этим результатам деятельности, далее к выделению необходимых для реализации этой деятельности условий, и наконец, к определению дидактических возможностей и методических функций ЭОР, которые смогут поддерживать эту деятельность»). Стоит заметить, что выбираемые педагогами виды учебной деятельности носят репродуктивный характер и состоят преимущественно из исполнительных действий. Значительно реже средствами информационных технологий, по ответам респондентов, поддерживаются следующие виды деятельности обучающихся: целенаправленный поиск, обработка и анализ информации, полученной из удаленных источников и электронных справочных изданий (35 %), совместная учебная деятельность (33 %), самоконтроль, самооценка, рефлексия учебной деятельности (13 %), моделирование объектов и процессов (11 %), фронтальная лабораторная работа (12 %). Средства ИКТ очень редко используются для поддержки прогнозирования, решения экспериментальных задач и постановки фронтальных опытов (1 %).

Во втором случае был проведен статистический анализ результатов обучения и выполнена оценка повышения качества образовательного процесса за счет проектирования предметной ИОС на принципах структурной схемы освоения нового материала, в соответствии с которой ведущую роль на уроке играет



экспериментальная работа учащихся, а формирование нового знания происходит в процессе совместного с учителем обсуждения ее результатов, выстраивания причинно-следственных связей, формулирования умозаключений и выводов.

Для оценки были сформулированы следующие показатели: количество обращений за помощью к учителю в процессе выполнения самостоятельной работы; верная интерпретация сообщений программной среды (сообщений об ошибках); успешное самостоятельное решение задач (5 задач); умение сделать верные теоретические выводы по результатам выполнения самостоятельной исследовательской работы.

Для определения уровня развития были введены критерии «очень низкий», «низкий», «средний», «высокий», «очень высокий». При оценке первого показателя полная самостоятельность ученика в ходе решения задач свидетельствовала об «очень высоком» уровне интеллектуального развития, для критерия «высокий» число обращений допускалась в пределах одного-двух. Если помощь педагога требовалась 3–5 раз в процессе выполнения самостоятельной работы, то отмечался «средний» уровень. Критерий «низкий» соответствовал случаю 6–7 обращений, при более интенсивной поддержке со стороны педагога констатировался критерий «очень низкий».

В ходе самостоятельной работы по предложенной модели важное внимание отводилось умению по интерпретации сообщений программной среды (информации об ошибках). Понимание всех сообщений и знание, как исправить ошибки свидетельствовала об «очень высоком» критерии интеллектуального развития по данному показателю. Для критерия «высокий» обозначались те ситуации, когда ученик в основном понимает сообщения, но не всегда знает, как исправить

ошибки. Если в процессе решения он осмысленно воспринимает некоторые сообщения, то отмечался «средний» уровень. Уровень показателя «низкий» соответствовал случаю, когда учащийся пытается читать, но не понимает смысла сообщений. Критерий «очень низкий» определялся, если школьник в ходе работы просто закрывает сообщения, не читая их текста.

По третьему показателю полная успешность при самостоятельном решении задач (5 задач) соответствует критерию «очень высокий» уровень. Для критерия «высокий» обозначим те ситуации, когда учащийся справляется с 3–4 задачами. Если в процессе решения он выполняет две задачи, то отмечаем «средний» уровень. Уровень показателя «низкий» сопоставим ситуации, когда ученик успешно решает одну задачу.

Один из этапов предлагаемой модели – умение сделать верные теоретические выводы по результатам выполнения самостоятельной исследовательской работы. При оценке этого показателя полностью верные сформулированные выводы свидетельствуют об «очень высоком» критерии интеллектуального развития по данному показателю. Для критерия «высокий» обозначим те ситуации, когда ученик в основном делает правильные обобщения. Если в процессе решения он допускает незначительные ошибки в выводах, не прослеживается логика заключений, то отмечаем «средний» уровень. Уровень показателя «низкий» соответствует случаю, когда учащийся делает выводы с принципиальными ошибками. Критерий «очень низкий» определялся, если школьник по результатам исследования не формулирует никаких теоретических выводов.

В эксперименте были задействованы 204 ученика десятых классов различных учебных заведений г. Кирова. Анализ результатов обучения представлен в табл. 1.





Таблица 1

## Результаты экспериментальной оценки

Table 1

## The results of the experimental evaluation

Уровень умственного развития	Количество испытуемых			
	Экспериментальная группа (100 учащихся)		Контрольная группа (104 учащихся)	
Очень низкий	2 (2 %)	0	0	0
Низкий	14 (14 %)	0	10 (9,6 %)	2 (1,9 %)
Средний	65 (68 %)	42 (42 %)	74 (71,1 %)	80 (76,9 %)
Высокий	16 (16 %)	48 (48 %)	20 (19,2 %)	22 (21,1 %)
Очень высокий	0	10 (10 %)	0	0

Наиболее заметное влияние на познавательное развитие школьников (по результатам эксперимента) оказывают следующие факторы, связанные с реализацией образовательного процесса в ИОС:

- активность ученика в познании;
- самостоятельность познавательной деятельности;
- сближение процесса обучения с процессом реального познания;
- индивидуализация и личностно-ориентированное обучение.

Влияние этих факторов проявилось применительно к таким компонентам познавательной деятельности школьников, как:

- рационализация путей и способов осуществления познавательной деятельности (умение самостоятельно планировать и осуществлять познавательную деятельность, структурировать информацию, выбирать способ ее адекватного представления);
- развитие способности управлять своей познавательной деятельностью (умение оценивать правильность выполнения учебной задачи, владение основами самоконтроля и принятия решения).

### Заключение

В работе определены условия эффективной организации освоения нового знания по информатике, ориентированной на познава-

тельное развитие, которая предполагает в качестве необходимого структурного элемента экспериментальную деятельность учащихся, организуемую на базе информационного моделирования как последовательности решения учебных проблем и задач по преобразованию информационных объектов в условиях ИОС и составляющую основу для формирования теоретического знания по информатике.

Развито научное представление о роли учебной задачи (системы задач) в образовательном процессе по информатике, ориентированном на познавательное развитие учащихся, заключающееся в том, что задача выступает не только в качестве средства закрепления знаний, формирования умений, освоения способов действий, но и организующего начала в экспериментальной и практико-преобразовательной деятельности над информационными объектами на основе информационного моделирования и компьютерного эксперимента с применением инструментальных возможностей информационной образовательной среды, а также в качестве инструмента индивидуализированного воздействия на интеллектуальную сферу ученика для реализации педагогической поддержки его познавательной деятельности и обеспечения познавательного развития.



Итак, организация экспериментальной работы по изучению нового материала является объективным и действенным фактором для активизации познавательной деятельности школьника в процессе предлагаемой модели обучения информатике. Максимально эффективные условия для интеллектуального развития учащихся, для реализации возможности «учиться познавать» обеспечивает целенаправленная педагогическая поддержка информационного взаимодействия между участниками образовательного процесса, организация творческой познавательной исследовательской деятельности при формировании теоретического знания.

Образовательная модель обучения информатике представлена на уровне структурной схемы освоения нового знания, отраженная в структуре учебного занятия по информатике, в блоке занятий по теме: мотивация (мотивационная задача); сообщение начального знания; экспериментальная работа; обобщение результатов эксперимента и формулирование выводов; применение нового в соединении с обогащением знаний, формированием умений и навыков; формирование целостного образа темы.

В работе сформулированы возможности, которые предоставляет компьютер как универсальный инструмент для работы с информацией и которые могут быть полезны для организации поддержки и сопровождения самостоятельной деятельности учащихся, для анализа и оценки поступающей информации, выстраивания индивидуальной образовательной траектории.

Описанные условия по эффективному включению эксперимента и межличностного взаимодействия в обучение информатике как факторов активизации познания, для использования их в целях развития интеллектуаль-

ных способностей учащихся могут быть конкретизированы в форме методических рекомендаций учителям для реализации дидактических функций компьютера, с учетом позитивного и негативного опыта использования средств ИКТ.

Следует отметить, что в практике преподавания нередко возникают проблемы, связанные с тем, что не всегда возможно создание условий на уроке, когда ученик сможет самостоятельно прийти к пониманию, выполнить необходимый для этого ряд шагов. Кроме того, даже при удачном построении системы заданий учителю требуется определенный навык для соблюдения оптимального соотношения самостоятельности и педагогического руководства познавательной деятельностью ученика. Рассмотренные положения вполне могут послужить основой для разработки занятий по дисциплинам, связанным с информатикой, на младших курсах вуза.

Можно с уверенностью сказать, что обучение информатике по предлагаемой структурной схеме, организованное так, чтобы экспериментальная работа в инструментальной среде становилась источником теоретического знания и служила целям активизации познавательной деятельности учащихся, позволяет приблизить процесс обучения к процессу реального познания и повышает его эффективность. Оптимальное соотношение самостоятельности учащихся в познании и педагогической поддержки его познавательной деятельности через активизацию информационно-педагогического взаимодействия участников образовательного процесса по информатике, позволяющую оказывать индивидуализированное влияние на интеллектуальную сферу ученика посредством тонкой диагностики ее состояния и оказания точечных управляющих воздействий, существенно при-



ближает модель обучения к требованиям государства, общества и бизнеса относительно сформированности у индивида таких компе-

тенций, как системное мышление, коммуникативность, умение продолжить образование в направлении информационной и компьютерной подготовки.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Александров Д. А., Иванюшина В. А., Симановский Д. Л.** Образовательные онлайн-ресурсы для школьников и цифровой барьер // Вопросы образования. – 2017. – № 3. – С. 183–201. DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-3-183-201>
2. **Борисенко И. Г., Яценко М. П., Черных С. И.** Информационная политика в образовательной системе как отражение проблем общества // Философия образования. – 2016. – № 1. – С. 51–60. DOI: <http://doi.org/10.15372/PNE20160105>
3. **Васенина Е. А.** ИКТ в интеллектуально-ориентированном образовательном процессе: приобретения и потери // Информатика и образование. – 2012. – № 4. – С. 62–65.
4. **Кузнецов А. А., Суворова Т. Н.** Подготовка учителей к разработке, оценке качества и применению электронных образовательных ресурсов // Педагогика. – 2016. – № 1. – С. 94–101.
5. **Королева Д. О.** Всегда онлайн: использование мобильных технологий и социальных сетей современными подростками дома и в школе // Вопросы образования. – 2016. – № 1. – С. 205–224. DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-205-224>.
6. **Леонтьев Д. А., Лебедева А. А., Костенко В. Ю.** Траектории личностного развития: реконструкция взглядов Л. С. Выготского // Вопросы образования. – 2017. – № 2. – С. 98–112. DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-2-98-112>
7. **Окулов С. М.** О школьном курсе информатики (полемиические заметки) // Информатика в школе. – 2012. – № 3 (76). – С. 3–5.
8. **Ракитина Е. А., Калинин В. Ф., Брянкин К. В.** Подходы к оценке уровня сформированности информационно-технологических компетенций в свете требований ФГОС ВПО // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. – 2012. – № 2-40. – С. 101.
9. **Роберт И. В.** Основные направления фундаментальных научных исследований, определяющих развитие информатизации отечественного образования // European Journal of Contemporary Education. – 2012. – Vol. 1, № 1. – P. 48–53. DOI: <http://doi.org/10.13187/ejced.2012.1.48>
10. **Саранцев Г. И.** Гармонизация профессиональной подготовки бакалавра по направлению «Педагогическое образование» // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20, № 2. – С. 211–219.
11. **Смолянинова О. Г., Коршунова В. В., Колокольникова З. Ю.** Опыт апробации практико-ориентированной программы бакалавриата в сетевом взаимодействии ВО/СПО (на примере двух вузов - СФУ, ЛПИ) // Психологическая наука и образование. – 2015. – Т. 20, № 5. – С. 108–116. DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse.2015200510>
12. **Чернышов М. Ю., Журавлева А. М.** Психологические критерии эффективности развития в обучении: самостоятельность, активная мыследеятельность, доверительный дискурс // Интеграция образования. – 2016. – Т. 20, № 1. – С. 37–50.
13. **Bailey M., Ifenthaler D., Gosper M., Kretzschmar M., Ware C.** The changing important of factors influencing students' choice of study mode // Technology, Knowledge and Learning. – 2015. – Vol. 20, Issue 2. – P. 169–184. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-015-9253-9>
14. **Bordalba M. M., Bochaca J. G.** Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela // Revista de Investigación Educativa. – 2018. – Vol. 36, № 1. – P. 239–257. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.290111>



15. **Browman A. S., Destin M., Molden D. C.** Identity-specific motivation: How distinct identities direct self-regulation across distinct situations // *Journal of Personality and Social Psychology*. – 2017. – Vol. 113, № 6. – P. 835–857. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/pspa0000095>
16. **Eickelmann B., Gerick J., Koop C.** ICT use in mathematics lessons and the mathematics achievement of secondary school students by international comparison: Which role do school level factors play? // *Education and Information Technologies*. – 2017. – Vol. 22, Issue 4. – P. 1527–1551. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9498-5>
17. **Emerson T. L. N., English L. K., McGoldrick K.** Evaluating the Cooperative Component in Co-operative Learning: A Quasi-Experimental Study // *The Journal of Economic Education*. – 2015. – Vol. 46, Issue 1. – P. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220485.2014.978923>
18. **Freeman J., Magerko B.** Iterative composition, coding and pedagogy: A case study in live coding with EarSketch // *Journal of Music, Technology and Education*. – 2016. – Vol. 9 (1). – P. 57–74. DOI: [https://doi.org/10.1386/jmte.9.1.57\\_1](https://doi.org/10.1386/jmte.9.1.57_1)
19. **Gerick J., Eickelmann B., Bos W.** The international computer and information literacy study from a European perspective: Introduction to the Special Issue // *European Educational Research Journal*. – 2017. – Vol. 16, Issue 6. – P. 707–715. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474904117735417>
20. **Golubev O., Testov V.** Network Information Technologies as a Basis of New Educational Paradigm // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 214. – P. 128–134. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.604>
21. **Gregory M. S.-J., Lodge J. M.** Academic workload: The silent barrier to the implementation of technology-enhanced learning strategies in higher education // *Distance Education*. – 2015. – Vol. 36 (2). – P. 210–230. DOI: <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1055056>
22. **Heikkilä A.-S., Vuopala E., Leinonen T.** Design-driven education in primary and secondary school contexts. A qualitative study on teachers' conceptions on designing // *Technology, Pedagogy and Education*. – 2017. – Vol. 26 (4). – P. 471–483. DOI: <http://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1322529>
23. **Hietajärvi L., Tuominen-Soini H., Hakkarainen K., Salmela-Aro K., Lonka K.** Is Student Motivation Related to Socio-digital Participation? A Person-oriented Approach Original Research Article // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 171. – P. 1156–1167. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.226>
24. **Ibrayev B., Kussainova M.** Empirical Research of the Use of Personality-oriented Methods in Primary School // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 140. – P. 404–412. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.444>
25. **Kholodnaya M. A., Emelin A.** Resource function of conceptual and metacognitive abilities in adolescents with different forms of dysontogenesis // *Psychology in Russia: State of the Art*. – 2015. – Vol. 8 (4). – P. 101–113. DOI: <https://doi.org/10.11621/pir.2015.0409>
26. **Kholodnaya M. A., Gelfman E. G.** Development-focused educational texts as a basis for learners' intellectual development in studying mathematics (DET technology) // *Psychology in Russia: State of the Art*. – 2016. – Vol. 9 (3). – P. 24–37. DOI: <http://doi.org/10.11621/pir.2016.0302>
27. **Martín-Gutiérrez J., Mora C. E., Añorbe-Díaz B., González-Marrero A.** Virtual Technologies Trends in Education // *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*. – 2017. – Vol. 13 (2). – P. 469–486. DOI: <http://doi.org/10.12973/eurasia.2017.00626a>
28. **Ragusa A. T.** Technologically-mediated communication: student expectations and experiences in a FOMO society // *International Journal of Educational Technology in Higher Education*. – 2017. – Vol. 14. – P. 39. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0077-7>





29. **Ramsten C., Marmstål Hammar L., Martin L., Göransson K.** ICT and Intellectual Disability: A Survey of Organizational Support at the Municipal Level in Sweden // Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities. – 2017. – № 30 (4). – P. 705–713. DOI: <http://doi.org/10.1111/jar.12265>
30. **Tyunnikov Y. S.** Interrelation of Evaluation and Self-Evaluation in the Diagnostic Procedures to Assess Teachers' Readiness for Innovation // European Journal of Contemporary Education. – 2016. – Vol. 16, Issue 2. – P. 248–256. DOI: <http://doi.org/10.13187/ejced.2016.16.248>



DOI: [10.15293/2226-3365.1802.01](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.01)

Elena Alexandrovna Vasenina,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Information Technologies and Technique of Training in Informatics,  
Vyatka State University, Kirov, Russian Federation.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9903-7123>  
E-mail: [vel\\_1@list.ru](mailto:vel_1@list.ru)

Maria Vladislavovna Petuchova,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Information Technologies and Technique of Training in Informatics,  
Vyatka State University, Kirov, Russian Federation.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1258-0690>  
E-mail: [m-v-p@mail.ru](mailto:m-v-p@mail.ru)

Elena Viktorovna Kharunzheva,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Information Technologies and Technique of Training in Informatics,  
Vyatka State University, Kirov, Russian Federation.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9525-9984>  
E-mail: [kharunzhevaev@mail.ru](mailto:kharunzhevaev@mail.ru)

Elena Vitalievna Soboleva,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Department of Information Technologies and Technique of Training in Informatics,  
Vyatka State University, Kirov, Russian Federation.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3977-1246>  
E-mail: [sobolevaelv@yandex.ru](mailto:sobolevaelv@yandex.ru)

## Experiment and interpersonal interactions as factors of enhancing schoolchildren' cognitive activity in the IT classroom

### Abstract

**Introduction.** The article is devoted to the solution of research problems of enhancing cognitive activities of schoolchildren and providing targeted educational support in order to develop their cognitive skills: to master cognitive methods, techniques and strategies, and to control and manage their cognitive activities. The purpose of the article is to evaluate the effectiveness of experiment and interpersonal interactions as factors contributing to enhancing cognitive activities of schoolchildren in the process of learning computer science.

**Materials and Methods.** The research methodology is based on the analysis and summarizing philosophical, methodological, psychological, educational, didactic, methodical and special literature on the subject of the research; studying the existing practice of teaching computer science, and monitoring the process of teaching computer science. The research methods include questionnaires, action research, and analysis of schoolchildren, teachers and students' research results.

**Results.** Firstly, the authors have revealed the conditions for the effective application of experiments and interpersonal interaction as factors of enhancing students' cognitive activities in the process of learning computer science. Secondly, the authors propose a structural model of acquiring knowledge and skills reflected in the structure of IT classes. Thirdly, the authors clarify how computer



technologies contribute to support and guidance of students' independent learning and building individual educational trajectories.

**Conclusion.** The ideas and patterns of educational support of students' cognitive research activity are summarized with the main focus on teaching Information Technologies.

#### Keywords

Teaching computer science; Development of thinking; Research; Independent work; Information educational environment; Manipulation of information object; Experiment; Effectiveness of the training.

#### Acknowledgements

The reported study was funded by RHSF (Russian Humanitarian Scientific Foundation) according to the research project No. 17-36-01026.

### REFERENCES

1. Alexandrov D. A., Ivaniushina V. A., Simanovskiy D. L. Online Educational Resources for Schoolchildren and the Digital Divide. *Educational Studies Moscow*, 2017, no. 3, pp. 183–201. (In Russian). DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-3-183-201>.
2. Borisenko I. G., Yatsenko M. P., Chernykh S. I. Information policy in the education system as a reflection of the society problems. *Philosophy of Education*, 2016, vol. 1, pp. 51–60. (In Russian). DOI: <http://doi.org/10.15372/PHE20160105>
3. Vasenina E. A. ICT in intellectually-oriented educational process: gains and losses. *Informatics and Education*, 2012, no. 4, pp. 62–65. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17760603>
4. Kuznetsov A. A., Suvorova T. N. Training teachers to develop, evaluate quality and application of electronic educational resources. *Pedagogy*, 2016, no. 1, pp. 94–101. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25654677>
5. Koroleva D. Always Online: Using Mobile Technology and Social Media at Home and at School by Modern Teenagers. *Educational Studies Moscow*, 2016, no. 1, pp. 205–224. (In Russian). DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2016-1-205-224>.
6. Leontiev D., Lebedeva A., Kostenko V. Pathways of Personality Development: Following Lev Vygotsky's Guidelines. *Educational Studies Moscow*, 2017, no. 2, pp. 98–112. (In Russian). DOI: <http://doi.org/10.17323/1814-9545-2017-2-98-112>.
7. Okulov S. M. On school informatics course (polemic notes). *Informatics in School*, 2012, no. 3, pp. 3–5. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20367092>
8. Rakitina E. A., Kalinin V. F., Bryankin K. V. Approaches to assessing the level of formation of information technology competencies in the light of the requirements of the GEF VPO. *Questions of Modern Science and Practice. Vernadsky University*, 2012, no. 2, pp. 101. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17774548>
9. Robert I. V. Major Trends of Fundamental Scientific Research, Defining Development of Domestic Education Informatization. *European Journal of Contemporary Education*, 2012, vol. 1, no. 1, pp. 48–53. DOI: <http://doi.org/10.13187/ejced.2012.1.48>
10. Sarantsev G. I. Harmonisation of Training Bachelor's Degree Students in Academic Programme "Pedagogical Education". *Integration of Education*, 2016, vol. 20 (2), pp. 211–219. (In Russian). DOI: <http://doi.org/10.15507/1991-9468.083.020.201602.211-219>



11. Smolyaninova O. G., Korshunova V. V., Kolokolnikova Z. U. Testing of Practice-oriented Undergraduate Program in a Networking of Higher and Secondary Education, Siberian Federal University and Lesosibirsk Teacher Training Institute as Examples. *Psychological Science and Education*, 2015, vol. 20, no. 5, pp. 108–116. DOI:10.17759/pse.2015200510. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17759/pse>.
12. Chernyshov M. Yu., Zhuravleva A. M. Psychological efficiency criteria of creative education: self-dependency, active thinking activity, confidential discourse. *Integration of Education*, 2016, vol. 1 (20), pp. 37–50. (In Russian). DOI: <http://doi.org/10.15507/1991-9468.082.020.201601.037-050>
13. Bailey M., Ifenthaler D., Gosper M., Kretzschmar M., Ware C. The changing important of factors influencing students' choice of study mode. *Technology, Knowledge and Learning*, 2015, vol. 20, issue 2, pp. 169–184. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10758-015-9253-9>.
14. Bordialba M. M., Bochaca J. G. Accesibilidad y alfabetización digital: barreras para la integración de las TIC en la comunicación familia/escuela. *Revista de Investigación Educativa*, 2018, vol. 36, no. (1), pp. 239–257. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.36.1.290111>
15. Browman A. S., Destin M., Molden D. C. Identity-specific motivation: How distinct identities direct self-regulation across distinct situations. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2017, vol. 113, no. 6, pp. 835–857. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/pspa0000095>
16. Eickelmann B., Gerick J., Koop C. ICT use in mathematics lessons and the mathematics achievement of secondary school students by international comparison: Which role do school level factors play?. *Education and Information Technologies*, 2017, vol. 22, issue 4, pp. 1527–1551. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9498-5>
17. Emerson T. L. N., English L. K., McGoldrick K. Evaluating the Cooperative Component in Cooperative Learning: A Quasi-Experimental Study. *Journal of Economic Education*, 2015, vol. 46, issue 1, pp. 1–13. DOI: <https://doi.org/10.1080/00220485.2014.978923>.
18. Freeman J., Magerko B. Iterative composition, coding and pedagogy: A case study in live coding with EarSketch. *Journal of Music, Technology and Education*, 2016, vol. 9 (1), pp. 57–74. DOI: [https://doi.org/10.1386/jmte.9.1.57\\_1](https://doi.org/10.1386/jmte.9.1.57_1).
19. Gerick J., Eickelmann B., Bos W. The international computer and information literacy study from a European perspective: Introduction to the Special Issue. *European Educational Research Journal*, 2017, vol. 16, issue 6, pp. 707–715. DOI: <https://doi.org/10.1177/1474904117735417>
20. Golubev O., Testov V. Network Information Technologies as a Basis of New Educational Paradigm. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 214, pp. 128–134. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.604>
21. Gregory M. S.-J., Lodge J. M. Academic workload: The silent barrier to the implementation of technology-enhanced learning strategies in higher education. *Distance Education*, 2015, vol. 36 (2), pp. 210–230. DOI: <https://doi.org/10.1080/01587919.2015.1055056>
22. Heikkilä A.-S., Vuopala E., Leinonen T. Design-driven education in primary and secondary school contexts. A qualitative study on teachers' conceptions on designing. *Technology, Pedagogy and Education*, 2017, vol. 26 (4), pp. 471–483. DOI: <http://doi.org/10.1080/1475939X.2017.1322529>
23. Hietajarvi L., Tuominen-Soini H., Hakkarainen K., Salmela-Aro K., Lonka K. Is Student Motivation Related to Socio-digital Participation? A Person-oriented Approach Original Research Article. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 171, pp. 1156–1167. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.01.226>.
24. Ibrayev B., Kussainova M. Empirical Research of the Use of Personality-oriented Methods in Primary School. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 140, pp. 404–412. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.444>.





25. Kholodnaya M. A., Emelin A. Resource function of conceptual and metacognitive abilities in adolescents with different forms of dysontogenesis. *Psychology in Russia: State of Art*, 2015, vol. 8 (4), pp. 101–113. DOI: <https://doi.org/10.11621/pir.2015.0409>
26. Kholodnaya M. A., Gelfman E. G. Development-focused educational texts as a basis for learners' intellectual development in studying mathematics (DET technology). *Psychology in Russia: State of Art*, 2016, vol. 9 (3), pp. 24–37. DOI: <http://doi.org/10.11621/pir.2016.0302>
27. Martín-Gutiérrez J., Mora C. E., Añorbe-Díaz B., González-Marrero A. Virtual Technologies Trends in Education. *Eurasia Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 2017, vol. 13 (2), pp. 469–486. DOI: <http://doi.org/10.12973/eurasia.017.00626a>
28. Ragusa A. T. Technologically-mediated communication: student expectations and experiences in a FOMO society. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 2017, vol. 14, p. 39. DOI: <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0077-7>
29. Ramsten C., Marmstål Hammar L., Martin L., Göransson K. ICT and Intellectual Disability: A Survey of Organizational Support at the Municipal Level in Sweden. *Journal of Applied Research in Intellectual Disabilities*, 2017, no. 30 (4), pp. 705–713. DOI: <http://doi.org/10.1111/jar.12265>
30. Tyunnikov Y. S. Interrelation of Evaluation and Self-Evaluation in the Diagnostic Procedures to Assess Teachers' Readiness for Innovation. *European Journal of Contemporary Education*, 2016, vol. 16, issue 2, pp. 248–256. DOI: <http://doi.org/10.13187/ejced.2016.16.248>

Submitted: 29 January 2018

Accepted: 09 March 2018

Published: 30 April 2018



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© О. В. Защиринская, А. В. Лаптева, Е. И. Николаева, Н. А. Медина Бракамонте, Е. В. Змановская

DOI: [10.15293/2226-3365.1802.02](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.02)

УДК 159.922.762

## КОНЦЕПТЫ ДРУЖЕСКИХ ОТНОШЕНИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТА\*

О. В. Защиринская, А. В. Лаптева, Е. И. Николаева,  
Н. А. Медина Бракамонте, Е. В. Змановская (Санкт-Петербург, Россия)

**Проблема и цель.** Изучаемая в статье проблема состоит в анализе внутренних концептов, возникающих у детей при восприятии социума, в частности дружеских отношений. Целью работы стало выявление специфики концептуализации феномена дружбы младшими школьниками с нарушениями интеллекта.

**Методология.** В исследовании участвовали дети младшего школьного возраста 9–11 лет. Первая группа состояла из детей с нормальным уровнем интеллектуального развития. Первая экспериментальная группа состояла из детей, имеющих диагноз «смешанные специфические расстройства психологического развития» (F83 по МКБ-10). Вторая экспериментальная группа включала детей, имеющих диагноз «легкая умственная отсталость» (F70 по МКБ-10). Сопутствующими диагнозами являлись задержка речевого развития, общие и системные нарушения речи, нарушение внимания. Методики: стандартизированная беседа, социометрия, опросник отношений к близким людям Д. Чикетти и М. Линча (адаптация Т. В. Архиреевой), анкета «Представления о дружбе» (Е. В. Юрковой), незаконченные предложения (М. Сакс и С. Леви);

---

\* Исследование выполнено в рамках финансирования научно-исследовательского проекта «Психофизиологические и нейролингвистические аспекты процесса распознавания вербальных и невербальных паттернов», проект Российского научного фонда № 14-18-02135.

**Защиринская Оксана Владимировна** – доктор психологических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

E-mail: [zaoks@mail.ru](mailto:zaoks@mail.ru)

**Лаптева Анастасия Валерьевна** – государственный судебный эксперт, Федеральное бюджетное учреждение «Северо-Западный региональный центр судебной экспертизы».

E-mail: [nastya.90@bk.ru](mailto:nastya.90@bk.ru)

**Николаева Елена Ивановна** – доктор биологических наук, профессор кафедры возрастной психологии и педагогики семьи, Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена.

E-mail: [klemtina@yandex.ru](mailto:klemtina@yandex.ru)

**Медина Бракамонте Наталья Анатольевна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и педагогической психологии, Санкт-Петербургский государственный университет.

E-mail: [mbna@yandex.ru](mailto:mbna@yandex.ru)

**Змановская Елена Валерьевна** – доктор психологических наук, профессор, Всероссийский центр экстренной и радиационной медицины им. А. М. Никифорова МЧС России.

E-mail: [evz-spb@mail.ru](mailto:evz-spb@mail.ru)



проективные методы (рисунок и сочинение на тему «Мой друг»). Для интерпретации методики «Мой друг» использовался анализ рисунка по А. Л. Венгеру.

**Результаты.** На основании факторного анализа выявлено три основных фактора, которые описывают основные концепты дружбы: характер отношений между детьми, мотивацию при выборе друга, представления об образе друга. В результате сравнительного анализа следует, что внутренние концепты феномена дружбы и дружеских отношений у детей с нарушениями интеллекта отличаются от нормативно развивающихся сверстников нарушением абстрагирования и связаны с отражением конкретных фактов из личного жизненного опыта.

**Заключение.** Полученные результаты свидетельствуют о наличии нарушения абстрагирования при концептуализации феноменологии дружеских отношений детьми с нарушениями интеллекта. Особенности, выявленные в ходе проведенного экспериментального исследования, являются подтверждением несформированности у детей с нарушениями интеллекта модели психического, что обуславливает затруднения в адекватной концептуализации феномена дружбы.

**Ключевые слова:** концепт; социальные отношения; дружеские отношения; нарушения интеллекта; младший школьный возраст; модели психического; концептуализация феномена дружбы.

### Проблема исследования

Дети познают социум и конструируют модели устройства мира и взаимодействия между людьми. Они усваивают установки близких людей и сами дают оценку окружающему, исследуют и проверяют разные факты, накапливают свой личный опыт. Чувствительность ребенка к информации является доказательством важности понимания им устройства социума и психологии отношений, наличия прагматических и лингвистических навыков, способности конструировать концепты о жизни среди разных людей и мироустройстве в целом<sup>1</sup> [8; 12]. Взрослые интенсивно воздействуют на возрастную динамику формирования представлений у детей. Однако собственные когнитивные конструкты и доказательства, возникающие на основе личного опыта, оказывают значительное влияние на процесс развития ребенка.

Сейчас слишком мало данных и, соответственно, попыток их концептуализировать относительно того, как дети создают внутрен-

ние теоретические объяснения, на какие умозаключения опираются и делают выводы. Один из актуальных вопросов в эмпирических исследованиях связан с пониманием соотношения социальной информации, которую дети получают от взрослых, с их собственными наблюдениями [20].

Дети воспринимают мир более чувственно, опираясь на то, что видят и слышат. До определенного времени установки, внушаемые взрослыми, часто доминируют в детском восприятии [15]. Скептицизм по поводу высказываний других нарастает примерно с 6 до 11 лет, когда появляется критическое мышление [14], но некоторые дети по-прежнему остаются доверчивыми [7; 24]. Считается, что эти детские теории влекут за собой глубокие онтологические последствия [25]. Есть мнение, что в дошкольном возрасте эти представления детей могут быть податливыми, но не бесконечно гибкими [22]. С возрастом они все более критично относятся к информации. Теории социального научения<sup>2</sup> [13] предполагают, что у детей формируются стратегии

<sup>1</sup> Gopnik A., Meltzoff A. N. Words, Thoughts, and Theories. – Cambridge, MA: MIT Press, 1997. – 268 p. URL: <http://lccn.loc.gov/96011804>

<sup>2</sup> Broman S. H. et al. Retardation in young children: a developmental study of cognitive deficit. – Routledge, 2013.



выбора «надежного» человека для получения информации [20]. Качество выбора определяется метакогнитивными возможностями ребенка [3], которые в норме формируются после 6 лет [19].

Концептуальные построения ребенка относительно окружающего мира затрагивают не только непосредственные отношения, но и более абстрактные категории, например, эмоции или тип отношений<sup>3</sup>. Среди отношений важнейшими в младшем школьном возрасте становятся дружеские связи [1; 6].

Феномен дружбы рассматривается не только как процесс обмена информацией о своих потребностях и состояниях, но и как удовлетворение внутреннего стремления во взаимодействии, избегании одиночества и раскрытии своего потенциала в развитии высших чувств. Близкие отношения, по мнению известных ученых, возникают и активно развиваются в младшем школьном возрасте. В то же время концептуализация социальных феноменов возможна при сформированной модели психического, суть которой состоит в понимании ребенком того, что у других людей может быть другой взгляд на ситуацию и другое состояние в данный момент, не соответствующее тому, что переживает субъект [5].

Общение и дружеские отношения выполняют важные функции: коммуникативную, развивающую, эмотивную (взаимная эмоциональная поддержка), а также являются условием для нравственного и личностного развития ребенка [23]. Потребность в близких

и дружеских отношениях свойственна как нормативно развивающимся детям, так и имеющим интеллектуальную недостаточность (задержка психического развития, легкая умственная отсталость).

В отечественной науке существует большое количество терминов, связанных с характеристикой снижения интеллектуальной деятельности. Используемый термин «интеллектуальные нарушения» включает такое состояние как задержка психического развития<sup>4</sup>, которое характеризуется, прежде всего, несформированностью адаптивных навыков и нарушением когнитивного развития, определяющих общий уровень интеллекта, включая познавательные способности и речевую успешность. При наличии клинического диагноза «легкая умственная отсталость» в различных структурах мозга происходят выраженные органические изменения. В целом, дети с интеллектуальными нарушениями составляют самую большую группу среди лиц с ограниченными возможностями здоровья<sup>5</sup>.

В англоязычной литературе детей с такими особенностями чаще всего относят к группе с трудностями обучения (learning disability)<sup>6</sup> [4]. Термин существует для обозначения различных клинических проявлений, обусловленных легкими резидуальными мозговыми повреждениями (школьная дезадаптация, гипер- и гиподинамический синдром, рас-

<sup>3</sup> Стебляк Е. А. Социальные представления умственно отсталых старшеклассников // Специальное образование. – 2015. – № 4. – С. 88–98. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnye-predstavleniya-umstvenno-otstalyh-starsheklassnikov>

<sup>4</sup> Рагимова О. А. Основы клиники интеллектуальной недостаточности: учебное пособие: ч. 1. – Саратов: Изд-во Сарат. ун-та, 2003. – 48 с.

<sup>5</sup> Цукерман Г. А. Мастеров Б. М. Психология саморазвития. – М.: Интерпракс, 1995. – 288 с.

<sup>6</sup> Дмитриева Е. Е. Двуреченская О. Н. Психологические особенности социализации детей дошкольного и младшего школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья: монография. – М.: ФЛИНТА; Нижний Новгород: Мининский университет, 2017. – 136 с.





стройства эмоций и поведения, слабая познавательная активность, отставание в когнитивном развитии)<sup>7</sup> [9].

Среди особенностей детей этой группы являются сниженный интеллект и ригидность [21], несформированность модели психического [5]. Сказанное является основанием предполагать более низкие способности у этих детей концептуализировать явления и создавать искаженные внутренние концепты различных явлений, в том числе дружбы. В то же время адекватная концептуализация феномена дружбы способствует формированию эффективных социальных взаимодействий, а потому целью нашего исследования стало изучение концептуализации младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями феномена дружбы.

Задачи исследования:

1. Выделить основные параметры представлений о дружеских отношениях у младших школьников, определяющих эту сферу социальных контактов.

2. Описать способ концептуализации феномена дружбы у младших школьников.

3. Описать особенности и своеобразие концептуализации феномена дружбы у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Гипотеза исследования состояла в том, что концептуализация феномена дружбы и дружеских отношений младшими школьниками с интеллектуальными нарушениями характеризуется низким уровнем абстрагирования, ориентацией на оценку взрослого при описании статуса друга и отсутствием эмпатийности (рассмотрения дружбы с точки зрения друга).

## Методология исследования

В исследовании участвовали дети младшего школьного возраста 9–11 лет. Первая группа состояла из 31 ребенка с нормальным уровнем интеллектуального развития, средний возраст – 9,4 лет. Первая экспериментальная группа состояла из 36 детей, имеющих диагноз «смешанные специфические расстройства психологического развития» (F83 по МКБ-10), средний возраст – 10 лет. При анализе медицинской документации у детей диагностировались нарушения речи, в том числе звукопроизношения, нарушения внимания и гиперактивность. Вторая экспериментальная группа включала детей, имеющих диагноз «легкая умственная отсталость» (F70 по МКБ-10), в количестве 36 человек, средний возраст которых составил 10 лет. Сопутствующими диагнозами у них являлись задержка речевого развития, общие и системные нарушения речи, нарушение внимания.

При исследовании представлений о дружеских отношениях у детей с интеллектуальными нарушениями авторы руководствовались следующими методологическими основами: идеи Л. С. Выготского и В. Н. Мясищева о развитии личности ребенка в системе его взаимоотношений с людьми; представления о закономерностях нормального и отклоняющегося психического развития (Б. Г. Ананьев, С. Я. Рубинштейн, В. И. Лубовский, В. С. Мухина и др.); исследования дружбы И. С. Кона, В. А. Лосенкова, согласно которым дружба является необходимым фактором для развития личности; феноменологический подход, рассматривающий общение как научное явление, выявляющиеся его сущностные характеристики, особенности, ведущие закономерности (по Э. Гуссерлю, М. Хайдеггеру).

<sup>7</sup> Demir M., Orthel H., Andelin A. K. Friendship and happiness // S. David, I. Boniwell, A. C. Ayers (Eds.) The

Oxford handbook of happiness. – Oxford: Oxford University Press, 2013. – P. 860–870.



В соответствии с поставленными задачами, методами и принципами проведения психологической диагностики детей с интеллектуальными нарушениями использовались следующие методики: стандартизированная беседа, социометрия<sup>8</sup>, опросник отношений к близким людям Д. Чикетти и М. Линча (адаптация Т. В. Архиреевой)<sup>9</sup>, анкета «Представления о дружбе» (Е. В. Юрковой)<sup>10</sup>, незаконченные предложения (М. Сакс и С. Леви)<sup>11</sup>; проективные методы (рисунок и сочинение на тему «Мой друг»). Для интерпретации проективной методики «Мой друг» использовался анализ рисунка по А. Л. Венгеру<sup>12</sup>.

### Результаты исследования

Математическая обработка осуществлялась с применением факторного и дисперсионного анализа при использовании программы «IBM SPSS AMOS 22». Для оценки

приемлемости данных использовался критерий выборочной адекватности Кайзера–Мейера–Олкина (0,590) и критерий сферичности Бартлетта (знч. < 0,001). При выполнении факторного анализа учитывались следующие показатели из разных методик: «эмоционально-положительное отношение», «психологическая близость», «образ дружбы», «особенности дружбы» и «образ друга», «рейтинг», «устойчивость отношений» (социометрия, модифицированная методика социометрического статуса), «совместное времяпрепровождение» (стандартизированная беседа), когнитивный показатель (рисунок «Мой друг»).

В таблице 1 представлен вклад факторов в общую дисперсию исследуемых показателей, которые объясняют 42,7 % изучаемых показателей.

Таблица 1

### Вклад факторов в общую дисперсию исследуемых показателей

Table 1

### The contribution of factors to the overall variance of the studied indicators

Фактор	Суммы квадратов нагрузок вращения	
	Дисперсии, %	Кумулятивный, %
1	17,581	17,581
2	16,405	33,986
3	8,688	42,673

<sup>8</sup> Морено Я. Л. Социометрия: Экспериментальный метод и наука об обществе / пер. с англ. А. Боковой, под науч. ред. Р. А. Золотовицкого. – М.: Академический Проект, 2001.

<sup>9</sup> Архиреева Т. В. Психодиагностика личностной сферы младших школьников: монография. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. – 183 с.

<sup>10</sup> Юркова Е. В. Проявление социальных представлений о дружбе в межличностных отношениях: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – СПб., 2004.

<sup>11</sup> Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / ред.-сост. Д. Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2000. – 672 с.

<sup>12</sup> Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с: ил.

Первый фактор (17,5 %) включает переменные: «образ дружбы» (0,692), «особенности дружбы» (–0,691), «образ друга» (0,612), «эмоционально-положительное отношение» (0,607), «психологическая близость» (0,581). Этот фактор был обозначен как «эмоционально-положительное отношение к дружеским отношениям и к самому другу».

Второй фактор (16,4 %) определяется факторными нагрузками двух переменных: «устойчивость отношений» (0,839) и «рейтинг» (0,806). Младшие школьники, выбирая друга, учитывают его положение в классном коллективе, а также возможность того, что дружеские отношения будут длительными, надежными и взаимными. Этот фактор можно назвать «устойчивость отношений со значимым другом».

Третий фактор (8,7 %) определяется одной переменной «совместное времяпрепровождение» (–0,75). Таким образом, дети младшего школьного возраста выбирают друга с учетом того, насколько часто они проводят вместе время. Из анализа сочинений и бесед с детьми выявлено, что многие из них занимаются друг с другом в одном кружке, живут рядом, посещают вместе летний лагерь.

Факторы, выделенные в процессе факторного анализа, свидетельствуют о том, что для детей младшего школьного возраста в сфере дружеских отношений характерно эмоционально-положительное отношение к дружбе и к другу. При выборе друга определяющим является наличие совместных занятий, игр, совместное времяпрепровождение, положение выбираемого друга в классном коллективе и вероятность установления с ним отношений, которые характеризуются доверием, длительностью, устойчивостью, близостью. Выявленные результаты соотносятся с современными теоретическими и экспериментальными исследованиями дружеских отношений

[1; 2; 9; 16; 24]. При проведении дисперсионного анализа были выделены статистически значимые различия между группами обследованных по ряду показателей.

*Первый показатель – понимание детьми дружеских отношений как специфического вида общения.* Для нормативно развивающихся сверстников в сравнении с детьми с интеллектуальными нарушениями дружба определяется как процесс общения ( $F = 11,55$ ;  $p = 0,001$ ). Для детей с задержкой психического развития преобладающей и определяющей характеристикой дружбы является позитивный эмоциональный фон («Дружба – это весело») ( $F = 23,18$ ;  $p < 0,001$ ). Для детей с легкой умственной отсталостью характерны тавтологические повторы при определении понятия «дружба» («Дружба, значит дружить», «Дружба – это когда два человека дружат» и т. д.) ( $F = 11,36$ ;  $p < 0,001$ ).

Для детей с интеллектуальными нарушениями дружеские отношения определяются как «чудесный» процесс ( $F = 6,38$ ;  $p < 0,001$ ). Однако такие основополагающие характеристики дружбы, как доверие и поддержка, выражены меньше, чем у нормативно развивающихся сверстников ( $F = 5,94$ ;  $p = 0,004$ ). Общее время, проводимое с другом, не является значимым ( $F = 6,25$ ;  $p = 0,003$ ), как и частота встреч с другом. Выраженная потребность в общении свойственна детям с интеллектуальными нарушениями ( $F = 6,16$ ;  $p = 0,003$ ). Исходя из результатов эмпирического исследования, она не удовлетворяется в полной мере, что связано с особенностями взаимодействия между детьми и негармоничными типами отношений с другом.

Для младших школьников с интеллектуальными нарушениями характерны особенности личности, которые нарушают не только процесс общения, но и близкие дружеские отношения (интровертированность ( $F = 8,36$ ;

$p < 0,001$ ); нарушения общения ( $F = 4,37$ ;  $p = 0,015$ ); негативизм ( $F = 15,38$ ;  $p < 0,001$ ); агрессивность ( $F = 3,91$ ;  $p = 0,023$ )). Такое своеобразие личностного развития обуславливает низкий коммуникативный потенциал, который не способствует формированию длительных, устойчивых и эмоционально-позитивных отношений. В связи с этим у детей нарастает неудовлетворенность в сфере отношений. Важной характеристикой понимания термина «дружба» для детей с интеллектуальными нарушениями является длительность отношений ( $F = 9,35$ ;  $p < 0,001$ ). При выборе друга дети учитывают возрастной аспект, при этом друг чаще старше или младше обследуемого ( $F = 10,02$ ;  $p < 0,001$ ). Исходя из качественного анализа, эта особенность связана с тем, что дети с интеллектуальными нарушениями выбирают «слабого» друга и выступают в роли «защитника» («Я защищаю своего друга») или, наоборот, склонны выбирать друга по внешней привлекательности, а также такой характеристике, как физическая сила ( $F = 22,76$ ;  $p < 0,001$ ). Дети с нормативным развитием чаще указывают на ценность дружеских отношений ( $F = 7,84$ ;  $p = 0,001$ ) и выбирают друга «своего» возраста.

#### *Эмоциональный компонент дружбы*

У детей с интеллектуальными нарушениями реже наблюдается эмоционально-положительное отношение относительно нормативно развивающихся сверстников ( $F = 6,93$ ;  $p = 0,002$ ). Как указывалось выше, этим детям свойственно воспринимать дружбу как фактор повышения эмотивности. Многие обследуемые указывают, что «дружба – это классно» ( $F = 9,88$ ;  $p = 0,001$ ). Дружба характеризуется позитивной интенциональностью в процессе социальной адаптации, т. к. подразумевает

наличие благоприятных социально-психологических условий внутри детского коллектива.

#### *Мотивация при выборе друга*

Для детей с легкой умственной отсталостью в сравнении со сверстниками с задержкой психического развития и нормативно развивающимися детьми такие качества, как симпатия и эмоциональная привязанность ( $F = 29,22$ ;  $p < 0,001$ ), совместное время ( $F = 6,06$ ;  $p = 0,003$ ) не являются определяющими. Для детей с задержкой психического развития одним из ведущих мотивов является социальная желательность при выборе друга, т. е. положительная оценка учителя и сверстников ( $F = 10,99$ ;  $p < 0,001$ ). В зависимости от степени снижения интеллекта, значимость социометрического статуса друга в коллективе меняется. Для группы нормативно развивающихся детей и с задержкой психического развития в отличие от детей с легкой умственной отсталостью значимым является рейтинг (социальный статус) ребенка ( $F = 8,48$ ;  $p < 0,001$ ).

#### *Представления об образе друга*

Первичным признаком привлекательности человека для нормативно развивающихся сверстников в сравнении с детьми, имеющими интеллектуальные нарушения, является эмотивность ( $F = 5,59$ ;  $p = 0,005$ ). Младшие школьники данной группы отмечают такие качества друга, как честность ( $F = 18,01$ ;  $p < 0,001$ ), ум ( $F = 3,17$ ;  $p = 0,005$ ), поддержку ( $F = 9,55$ ;  $p < 0,001$ ). Выявленная особенность расходится с остальными достоверными данными, т. к. связана с невозможностью конкретизации понятий «друг» и «человек, который мне нравится». Таким образом, наиболее зрелое и адекватное понимание дружбы через такую характеристику как близость характерно для группы нормативно развивающихся детей, в



то время как среди сверстников с интеллектуальными нарушениями оно не структурировано. Эти дети не выделяют различий, например, по такому критерию, как близость в понятиях «дружба» и «товарищество», следовательно, представления о дружбе не конкретизированы.

Для исследования образа друга нами применялся проективный метод: рисунок «Мой друг». В таблице 2 представлены статистически достоверные различия таких показателей сферы общения, как интровертированность, нарушения общения, демонстративность, завышенная самооценка компенсаторного типа и ценность умственного развития.

Таблица 2

**Статистически значимые различия для переменных, описывающих сферу общения (рисунок «Мой друг»)**

Table 2

**Statistically significant differences for the variables describing the sphere of communication (Figure «My friend»)**

Характеристика сферы общения	<i>F</i>	Уровень статистической значимости различий, <i>p</i>
Интровертированность	8,369	< 0,001
Нарушения общения	4,376	0,015
Демонстративность	4,414	0,015
Завышенная самооценка компенсаторного типа	3,423	0,037
Ценность умственного развития	7,330	0,001

Такие выявленные особенности, как изолированность, ориентированность детей на себя, низкий коммуникативный потенциал свидетельствует о наличии у ребенка с нарушением интеллекта затруднений в сфере общения с другом. При анализе незаконченных предложений выявлены значительные различия в частоте упоминания отдельных характеристик друзей. Так, группы для описания настоящего друга по-разному использовали слова «поддержка», «честный», «это классно», а также «хороший» и «добрый». Статистическая значимость различий представлена в таблице 3.

Например, при завершении предложения «Больше всех люблю людей, которые...» дети

указывали в ответах умение человека помочь и поддержать («помогут», «придут мне на помощь», «поддержат, будут рядом»). Этот показатель имеет статистически достоверную значимость в исследуемых группах ( $F = 9,557$ ; при  $p < 0,001$ ). Таким образом, дети с задержкой психического развития и легкой умственной отсталостью склонны видеть друга как человека приятного, весёлого и доброго, иными словами, доставляющего удовольствие в общении. Для нормативно развивающихся детей определяющими характеристиками являются те, которые описывают интимно-личностную сторону общения, близость и доверие.

Таблица 3

**Статистически значимые различия показателей, описывающих образ друга  
(незаконченные предложения)**

Table 3

**Statistically significant differences in indicators describing the image of a friend (unfinished sentences)**

Характеристика дружбы и друга	<i>F</i>	Уровень статистической значимости различий, <i>p</i>
Поддержка	3,975	0,022
Честный	4,738	< 0,011
«Это классно»	9,880	< 0,001
Хороший (добрый)	19,997	< 0,001

Нами был проведен контент-анализ сочинения «Мой друг», который выявил статистически значимые различия между группами детей с нормативным развитием и нарушениями интеллекта по параметрам:

– образ друга: веселый ( $F = 10,642$ ;  $p < 0,001$ ), интересный ( $F = 8,535$ ;  $p < 0,001$ ); отзывчивость ( $F = 6,869$ ;  $p = 0,002$ ), ум ( $F = 7,996$ ;  $p < 0,001$ ); дружелюбный ( $F = 11,368$ ;  $p < 0,001$ ); приятная внешность ( $F = 3,018$ ;  $p = 0,054$ );

– особенности дружеских отношений: длительность дружбы ( $F = 9,354$ ;  $p < 0,001$ ); географическая близость ( $F = 10,029$ ;  $p < 0,001$ ); одинаковый возраст ( $F = 31,495$ ;  $p < 0,001$ ); разница в возрасте: младше ( $F = 4,129$ ;  $p = 0,019$ ), старше ( $F = 8,445$ ;  $p < 0,001$ ); частота встреч ( $F = 6,617$ ;  $p = 0,002$ ); ценность дружбы ( $F = 7,845$ ;  $p < 0,001$ ); умение делиться ( $F = 4,938$ ;  $p = 0,009$ ), симпатия ( $F = 13,913$ ;  $p < 0,001$ ), инициативность в помощи ( $F = 17,589$ ;  $p < 0,001$ ).

Дети с нарушениями интеллекта характеризуют своих друзей как «давних», имеющих большой совместный опыт дружбы. Отметим, что стремление «делиться» оказывается значительно менее популярно для детей с

задержкой психического развития по сравнению со сверстниками с клиническим диагнозом «легкая умственная отсталость». Выявленная особенность объясняется раздельным восприятием таких понятий, как «дружба» и «поддержка», у детей изучаемой группы менее развито представление о дружеских отношениях как о взаимной помощи и системе обоюдных одолжений, взаимовыручки. Дети с задержкой психического развития чаще выражают в своих работах симпатию к другу, демонстрируя тёплые чувства и привязанность к нему. Таким образом, восприятие дружбы рассматривается как процесс проявления симпатии вне помощи и поддержки.

По результатам исследования выявлены общие закономерности среди групп детей, имеющих нормативное развитие и с задержкой психического развития. Такими закономерностями являются значимость рейтинга ребенка при выборе его своим другом. Ведущим мотивом при выборе друга является эмоциональная привязанность и симпатия.

На основании анализа и интерпретации различных факторов и показателей особенностей дружеских отношений детей с нарушениями интеллекта выявлены пять конструкторов,

которые описывают формирование и сам феномен дружбы, необходимые эмоционально-личностные качества и мотивацию при выборе друга [1; 23].

Первая совокупность изучаемых представлений младших школьников включает поведенческие аспекты дружбы, которые описывают избирательность, степень устойчивости, качества, необходимые для устойчивых отношений с другом. У детей с нарушениями интеллекта выделены следующие особенности:

- определяющими качествами при выборе друга являются «весёлый», «хороший» и «добрый», при этом «честность», «отзывчивость», «общительность» не являются ведущими;

- при выборе друга важным является его положение в классе (социометрический статус), социальная желательность (положительная оценка учителя, сверстников), а также возможность установления дружеских отношений, выстраиваемых на эмоционально обусловленной взаимности интересов;

- дружба определяется количеством совместно проведенного времени (кружки, секции), поэтому дети с нарушениями интеллекта указывают, что «давно знакомы» со своим другом.

Вторая группа феноменологических характеристик описывает когнитивные аспекты дружбы, к которым относятся термины, используемые детьми для описания образа друга и самой дружбы. Среди детей с нарушениями интеллекта выявлены следующие особенности:

- дружба чаще определяется как процесс совместного времяпрепровождения, который включает определенную систему помощи, взаимность («Дружба – это помогать друг другу», «... когда друг срочно придет на помощь», «Дружба – это хорошо, когда не бросают. Я думаю меня никогда друг не бросит»,

«... быть вместе, не ссориться», «... играть вместе»); при этом понятия «дружба» и «поддержка» могут восприниматься отдельно;

- затруднения в разграничении понятий «люди, которые мне нравятся» и «мои друзья»;

- важной характеристикой понимания термина «дружба» для детей с нарушениями интеллекта является длительность отношений;

- выделение функциональной полезности («Друг – человек, который приглашает гулять, в гости. Помогает и угощает»; «Друг всегда поможет в беде»); для детей с легкой умственной отсталостью отношения с другом должны исключать агрессивные проявления с его стороны (драки, обзывания, нецензурную лексику);

- для детей с задержкой психического развития преобладающей и определяющей характеристикой дружбы является позитивный эмоциональный фон («Дружба – это весело»); для детей с легкой умственной отсталостью характерно тавтологическое описание понятия «дружба» («Дружба, значит дружить», «Дружба – это когда два человека дружат» и т. д.).

Третья часть изучаемых показателей отражает эмоциональный компонент дружбы, сопереживания друг с другом. Для детей с нарушениями интеллекта выявлены следующие особенности:

- высокая потребность в общении;

- социальная изолированность и ориентированность детей на себя;

- амбивалентное эмоциональное отношение по сравнению с нормативно развивающимися сверстниками: дружба воспринимается как фактор повышения эмотивности и отличается нестабильными и положительными переживаниями в дружеских контактах.

*Четвертая* составляющая представлений детей о дружбе включает ее коммуникативные аспекты. Они требуют проведения дополнительных методов исследования для изучения коммуникативных навыков детей с нарушениями интеллекта. В рамках нашего исследования можно сделать вывод, что для исследуемой группы детей характерны особенности личности, которые нарушают не только процесс общения, но и установление дружеских отношений, включая проявления низких коммуникативных способностей, интровертированности; нарушения общения; негативизма; агрессивности. Дети в двух изучаемых экспериментальных группах имеют низкий коммуникативный потенциал, который не способствует формированию длительных, устойчивых и эмоционально-позитивных отношений.

Ценностно-нормативные аспекты дружбы относятся к *пятой* смысловой части контент-анализа понятия «дружба». При качественном анализе было выявлено, что дети с интеллектуальной недостаточностью наделяют процесс дружбы ценностью («дружба – это чудо», «важное в жизни»). Таким образом, описанные особенности всех блоков наиболее полно описывают феноменологию дружбы детей с нарушениями интеллекта.

### Заключение

Среди детей с нарушениями интеллекта дружба описывается не с позиции качества взаимоотношений, а как эмоционально положительная связь. При определении отношений по типу «дружеских» необходима длительность общения, совместное времяпрепровождение (общие занятия, интересы). Наличие друга воспринимается как возможность реше-

ния личных проблем на основе выделения таких качеств, как доброта, экстравертированность, положение в классе (социометрический статус), социальная желательность (положительная оценка учителя, сверстников). Дружба представляет несомненную ценность для самих детей, является фактором личностного развития и условием положительного настроения ребенка, а также становится позитивной интенциональностью в процессе развития межличностных отношений, т. к. определяет благоприятные психологические условия формирования малых социальных групп и детских коллективов.

Полученные в эмпирическом исследовании результаты свидетельствуют о том, что внутренние концепты феномена дружбы и дружеских отношений у детей с нарушениями интеллекта отличаются от нормативно развивающихся сверстников нарушением абстрагирования и связаны с отражением конкретных фактов из личного жизненного опыта. Субъекта дружеских отношений дети с нарушениями интеллекта выбирают на основе оценки учителя. В возрасте от 9 до 11 лет у нормально развивающихся детей отчетливее проявляется критичность в отношении оценок взрослых. При снижении интеллекта внутренние когнитивные конструкторы продолжают опираться на внешние оценки значимых взрослых. Представления о дружбе у них существенно ограничены и не включают описания эмотивных проявлений друга или его суждений. Полученные феноменологические характеристики являются дополнительным подтверждением несформированности у детей с нарушениями интеллекта модели психического, что обуславливает у них специфику нарушения концептуализации феномена дружбы и дружеских отношений.



## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Защиринская О. В.** Современные исследования невербальной коммуникации умственно отсталых детей // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12. Психология. Социология. Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 228–237.
2. **Защиринская О. В., Лаптева А. В.** Специфика представлений о дружеских отношениях у младших школьников с нарушениями интеллекта // Научное мнение. – 2017. – № 7-8. – С. 74–79.
3. **Николаева Е. И.** Метакогнитивная компетенция – в чем проблема? // Вестник практической психологии образования. – 2012. – № 3. – С. 34–38.
4. **Рыбников В. Ю., Защиринская О. В.** Феноменология возрастных закономерностей нарушения общения у детей и подростков с легкой умственной отсталостью // Вестник психотерапии. – 2013. – № 47 (52). – С. 71–85.
5. **Сергиенко Е. А.** Реализация принципа развития в исследованиях психологии субъекта // Психологический журнал. – 2017. – Т. 38, № 2. – С. 5–18.
6. **Саватеева А. Л., Тишинова Е. А., Тихомирова Л. Ф.** Инклюзивное и интегрированное обучение детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью в специальном образовательном учреждении // Ярославский педагогический вестник. – 2017. – № 4. – С. 122–125.
7. **Bering J. M., Parker B. D.** Children's attributions of intentions to an invisible agent // Developmental Psychology. – 2006. – Vol. 42 (2). – P. 253–262. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.253>
8. **Carey S.** The Origin of Concepts // Journal of Cognition and Development. – 2000. – Vol. 1, Issue 1. – P. 37–41. DOI: [https://doi.org/10.1207/S15327647JCD0101N\\_3](https://doi.org/10.1207/S15327647JCD0101N_3)
9. **Carter C., Nutbrown C.** A Pedagogy of Friendship: young children's friendships and how schools can support them // International Journal of Early Years Education. – 2016. – Vol. 24, Issue 4. – P. 395–413. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1189813>
10. **Garon N., Smith I. M., Bryson S. E.** A novel executive function battery for preschoolers: sensitivity to age differences // Child Neuropsychology. – 2014. – Vol. 20, Issue 6. – P. 713–736. DOI: <https://doi.org/10.1080/09297049.2013.857650>
11. **Ojalehto B. L., Medin D. L.** Perspectives on Culture and Concepts // Annual Review of Psychology. – 2015. – Vol. 66. – P. 249–275. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015120>
12. **Gergely G., Egyed K., Kiraly I.** On pedagogy // Developmental Science. – 2007. – Vol. 10, Issue 1. – P. 139–146. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00576.x>
13. **Heyes C.** Who Knows? Metacognitive Social Learning Strategies // Trends in Cognitive Sciences. – 2016. – Vol. 20, Issue 3. – P. 204–213. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.12.007>
14. **Heyman G. D., Fu G., Lee K.** Evaluating claims people make about themselves: the development of skepticism // Child Development. – 2007. – Vol. 78, Issue 2. – P. 367–375. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01003.x>
15. **Jaswal V. K., Markman E. M.** Looks aren't everything: 24-month-olds' willingness to accept unexpected labels // Journal of Cognition and Development. – 2007. – Vol. 8, Issue 1. – P. 93–111. DOI: <https://doi.org/10.1080/15248370709336995>
16. **Kumari R., Tiwari M., Agrawal A., Upadhyaya O. P.** The Chromosomal & Molecular Aspect of Mental Retardation: A Review // Indo Global Journal of Pharmaceutical Sciences. – 2014. – Vol. 4, Issue 2. – P. 123–127. <http://www.iglobaljournal.com/wp-content/uploads/2014/08/11.-Verma-et-al.-IGJPS-2014.pdf>





17. **Lodder G. M. A., Scholte R. H. J., Goossens L., Verhagen M.** Loneliness in early adolescence: Friendship quantity, friendship quality, and dyadic processes // *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*. – 2017. – Vol. 46, Issue 5. – P. 709–720. DOI: <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1070352>
18. **Martinez-Badía J., Martinez-Raga J.** Who says this is a modern disorder? The early history of attention deficit hyperactivity disorder // *World Journal of Psychiatry*. – 2015. – Vol. 5 (4). – P. 379–386. DOI: <https://doi.org/10.5498/wjp.v5.i4.379>
19. **Mayer A., Träuble B. E.** Synchrony in the onset of mental state understanding across cultures? A study among children in Samoa // *International Journal of Behavioral Development*. – 2013. – Vol. 37, Issue 1. – P. 21–28. DOI: <https://doi.org/10.1177/0165025412454030>
20. **McGuigan N.** The influence of model status on the tendency of young children to over-imitate // *Journal of Experimental Child Psychology*. – 2013. – Vol. 116, Issue 4. – P. 962–969. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2013.05.004>
21. **Nouwens P. J. G., Lucas R., Smulders N. B. M., Embregts P. J. C. M., van Nieuwenhuizen C.** Identifying classes of persons with mild intellectual disability or borderline intellectual functioning: a latent class analysis // *BMC Psychiatry*. – 2017. – Vol. 17. – P. 257. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1426-8>
22. **Schulz L. E., Bonawitz E. B., Griffiths T. L.** Can being scared cause tummy aches? Naive theories, ambiguous evidence, and preschoolers' causal inference // *Developmental Psychology*. – 2007. – Vol. 43 (5). – P. 1124–1139. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1124>
23. **Sijtsema J. J.** Preadolescents and their friends: Similarity in aggression and depressive problems as a function of social status and friendship reciprocity // *International Journal of Behavioral Development*. – 2016. – Vol. 40, Issue 6. – P. 565–576. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0165025415607380>
24. **Spackman R., Toogood H., Kerridge J., Nash J., Anderson E., Rai D.** Trainee experiences of intellectual disability psychiatry and an innovative leaderless support group: a qualitative study // *BJPsych Bulletin*. – 2017. – Vol. 41, Issue 4. – P. 228–233. DOI: <https://doi.org/10.1192/pb.bp.114.047373>
25. **Vukatana E., Graham S. A., Curtin S., Zepeda M. S.** One is not enough: multiple exemplars facilitate infants' generalizations of novel properties // *Infancy*. – 2015. – Vol. 20, Issue 5. – P. 548–575. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/inf.12092>



DOI: [10.15293/2226-3365.1802.02](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.02)

Oksana Vladimirovna Zashchirinskaia,

Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Pedagogics and Pedagogical Psychology Department,  
Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russian Federation.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-2666-3529>  
E-mail: [zaoks@mail.ru](mailto:zaoks@mail.ru)

Anastasia Valerievna Lapteva,

State Forensic Expert,  
1. North-Western Regional Centre of Judicial Examination,  
2. Pedagogics and Pedagogical Psychology Department,  
Saint-Petersburg State University Saint-Petersburg, Russian Federation.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-0660-2021>  
E-mail: [nastya.90@bk.ru](mailto:nastya.90@bk.ru)

Elena Ivanovna Nikolaeva,

Doctor of Biological Sciences, Professor,  
Developmental Psychology and Family Pedagogics Department,  
Herzen State Pedagogical University, Saint-Petersburg, Russian Federation.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-8363-8496>  
E-mail: [klemntina@yandex.ru](mailto:klemntina@yandex.ru)

Natalia Anatolievna Medina Bracamonte,

Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Pedagogics and Pedagogical Psychology Department,  
Saint-Petersburg State University, Saint-Petersburg, Russian Federation.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0563-4542>  
E-mail: [mbna@yandex.ru](mailto:mbna@yandex.ru)

Elena Valer'evna Zmanovskaya,

Doctor of Psychological Sciences, Professor,  
Nikiforov Russian Center of Emergency and Radiation Medicine, EMERCOM  
of Russia, Saint-Petersburg, Russian Federation.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-5032-9427>  
E-mail: [evz-spb@mail.ru](mailto:evz-spb@mail.ru)

## Concepts of friendship among primary school children with intellectual disability

### Abstract

**Introduction.** *The problem raised in the article is to analyze the internal models created by children in the perception of the social world, in particular, friendships. The aim of this research is to study the conceptualization of the phenomenon of friendship by primary school children with intellectual disability.*

**Materials and Methods.** *The study involved children of primary school aged 9–11 years. The experimental groups were diagnosed with «mixed specific developmental disorders» and «mild mental retardation». The authors employed the following research methods: a standardized interview, sociometry, “relationships with close people” questionnaire, “perceptions of friendship” questionnaire, incomplete sentences; projective methods (drawing and essay on the topic “My friend”).*



**Results.** On the basis of factor analysis, the authors have identified three main factors which describe the main concepts of friendship: the nature of relationships, the motivation for choosing a friend, and the image of a friend. The results of a comparative analysis indicate that the internal concepts of the phenomenon of friendship of children with intellectual disability differ from normatively developing peers by violating abstraction and are associated with the reflection of concrete facts from personal life experience.

**Conclusions.** All the data indicate that the domestic concept of the phenomenon of friendship in children with intellectual disability are poorly abstracted, tied to specific events and phenomena. The features revealed in the course of the present experimental study are evidence of the immature nature of the mental model in children with intellectual disability, which causes difficulties in the adequate conceptualization of the phenomenon of friendship.

#### Keywords

Concept; Friendship; Intellectual disabilities; Interpersonal communication; Junior school children; Mental model; Conceptualization of the friendship phenomenon.

#### Acknowledgements

The study was supported by the Russian Scientific Fund, project No. 14-18-02135 "Psychophysiological and neuro-linguistic aspects of the recognition process of the verbal and nonverbal patterns"

## REFERENCES

1. Zashchirinskaja O. V. Modern research on non-verbal communications of mentally retarded children. *Journal of Saint Petersburg University Sociology*, 2008, no. 1, pp. 228–237. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11169756>
2. Zashchirinskaya O. V., Lapteva A. V. Specificity of ideas about friendship among younger schoolchildren with intellectual disabilities. *Scientific Opinion*, 2017, no. 7-8, pp. 74–79. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30054102>
3. Nikolaeva E. I. Metacognitive competence – what's the problem? *Bulletin of Practical Psychology*, 2012, no. 3, pp. 34–38. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22029974>
4. Rybnikov V. Y., Zashchirinskaya O. V. Phenomenology of the age patterns of socialization disorders in children and adolescents with mild mental retardation. *Bulletin of Psychotherapy*, 2013, no. 47, pp. 71–85. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20395383>
5. Sergienko E. A. Realization of the principle of development in the psychology of subject. *Psychological Journal*, 2017, vol. 38, no. 2, pp. 5–18. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28771688>
6. Savateeva A. L., Tishinova E. A., Tikhomirova L. F. Inclusive and Integrated Training of Children with Moderate and Heavy Mental Retardation in a Special Educational Institution. *Yaroslavl Pedagogical Bulletin*, 2017, no. 4, pp. 122–125. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29948040>
7. Bering J. M., Parker B. D. Children's attributions of intentions to an invisible agent. *Developmental Psychology*, 2006, vol. 42 (2), pp. 253–262. DOI: <https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.2.253>
8. Carey S. The Origin of Concepts. *Journal of Cognition and Development*, 2000, vol. 1, issue 1, pp. 37–41. DOI: [https://doi.org/10.1207/S15327647JCD0101N\\_3](https://doi.org/10.1207/S15327647JCD0101N_3)
9. Carter C., Nutbrown C. A Pedagogy of Friendship: young children's friendships and how schools can support them. *International Journal of Early Years Education*, 2016, vol. 24, issue 4, pp. 395–413. DOI: <https://doi.org/10.1080/09669760.2016.1189813>



10. Garon N., Smith I. M., Bryson S. E. A novel executive function battery for preschoolers: sensitivity to age differences. *Child Neuropsychology*, 2014, vol. 20, issue 6, pp. 713–736. DOI: <https://doi.org/10.1080/09297049.2013.857650>
11. Ojalehto B. L., Medin D. L. Perspectives on Culture and Concepts. *Annual Review of Psychology*, 2015, vol. 66, pp. 249–275. DOI: <https://doi.org/10.1146/annurev-psych-010814-015120>
12. Gergely G., Egyed K., Kiraly I. On pedagogy. *Developmental Science*, 2007, vol. 10, issue 1, pp. 139–146. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-7687.2007.00576.x>
13. Heyes C. Who Knows? Metacognitive Social Learning Strategies. *Trends in Cognitive Sciences*, 2016, vol. 20, issue 3, pp. 204–213. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.12.007>
14. Heyman G. D., Fu G., Lee K. Evaluating claims people make about themselves: the development of skepticism. *Child Development*, 2007, vol. 78, issue 2, pp. 367–375. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2007.01003.x>
15. Jaswal V. K., Markman E. M. Looks aren't everything: 24-month-olds' willingness to accept unexpected labels. *Journal of Cognition and Development*, 2007, vol. 8, issue 1, pp. 93–111. DOI: <https://doi.org/10.1080/15248370709336995>
16. Kumari R., Tiwari M., Agrawal A., Upadhyaya O. P. The Chromosomal & Molecular Aspect of Mental Retardation: A Review. *Indo Global Journal of Pharmaceutical Sciences*, 2014, vol. 4, issue 2, pp. 123–127. <http://www.iglobaljournal.com/wp-content/uploads/2014/08/11.-Verma-et-al.-IGJPS-2014.pdf>
17. Lodder G. M. A., Scholte R. H. J., Goossens L., Verhagen M. Loneliness in early adolescence: Friendship quantity, friendship quality, and dyadic processes. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 2017, vol. 46, issue 5, pp. 709–720. DOI: <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1070352>
18. Martinez-Badía J., Martinez-Raga J. Who says this is a modern disorder? The early history of attention deficit hyperactivity disorder. *World Journal of Psychiatry*, 2015, vol. 5 (4), pp. 379–386. DOI: <https://doi.org/10.5498/wjp.v5.i4.379>
19. Mayer A., Träuble B. E. Synchrony in the onset of mental state understanding across cultures? A study among children in Samoa. *International Journal of Behavioral Development*, 2013, vol. 37, issue 1, pp. 21–28. DOI: <https://doi.org/10.1177/0165025412454030>
20. McGuigan N. The influence of model status on the tendency of young children to over-imitate. *Journal of Experimental Child Psychology*, 2013, vol. 116, issue 4, pp. 962–969. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jecp.2013.05.004>
21. Nouwens P. J. G., Lucas R., Smulders N. B. M., Embregts P. J. C. M., van Nieuwenhuizen C. Identifying classes of persons with mild intellectual disability or borderline intellectual functioning: a latent class analysis. *BMC Psychiatry*, 2017, vol. 17, pp. 257. DOI: <https://doi.org/10.1186/s12888-017-1426-8>
22. Schulz L. E., Bonawitz E. B., Griffiths T. L. Can being scared cause tummy aches? Naive theories, ambiguous evidence, and preschoolers' causal inference. *Developmental Psychology*, 2007, vol. 43 (5), pp. 1124–1139. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.43.5.1124>
23. Sijtsema J. J. Preadolescents and their friends: Similarity in aggression and depressive problems as a function of social status and friendship reciprocity. *International Journal of Behavioral Development*, 2016, vol. 40, issue 6, pp. 565–576. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0165025415607380>
24. Spackman R., Toogood H., Kerridge J., Nash J., Anderson E., Rai D. Trainee experiences of intellectual disability psychiatry and an innovative leaderless support group: a qualitative study. *BJPsych Bulletin*, 2017, vol. 41, issue 4, pp. 228–233. DOI: <https://doi.org/10.1192/pb.bp.114.047373>



25. Vukatana E., Graham S. A., Curtin S., Zepeda M. S. One is not enough: multiple exemplars facilitate infants' generalizations of novel properties. *Infancy*, 2015, vol. 20, issue 5, pp. 548–575. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/inf.12092>

Submitted: 03 December 2017    Accepted: 09 March 2018    Published: 30 April 2018



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





© М. В. Ростовцева, О. В. Шайдурова, Н. А. Гончаревич, И. А. Ковалевич, В. И. Кудашов

DOI: [10.15293/2226-3365.1802.03](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.03)

УДК 101 + 159.937.24

## УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ АДАПТАЦИОННОГО ПОТЕНЦИАЛА СТУДЕНТОВ

М. В. Ростовцева, О. В. Шайдурова, Н. А. Гончаревич, И. А. Ковалевич,  
В. И. Кудашов (Красноярск, Россия)

**Проблема и цель.** Условия обучения в вузе требуют от учащихся студентов чрезмерного напряжения, включают ряд психогенных факторов, усложняющих процессы адаптации, обучения, воспитания, развития. Это влечет за собой последствия, которые могут отразиться на качестве образовательного процесса и его результативности. Успешность преодоления этих трудностей во многом зависит от уровня развития внутренних адаптационных возможностей и ресурсов, мотивационной сферы и других личностных особенностей студентов. Цель исследования заключается в определении уровня развития адаптационного потенциала и выявлении психологических особенностей студентов 1–3 курсов вуза.

**Методология.** Теоретические подходы и положения отечественной и зарубежной психологии, особенно: целостный подход к изучению человека в системе его связей с миром Б. Г. Ананьева; структурный подход в рассмотрении личностных черт; принцип единства сознания и деятельности А. Н. Леонтьева; положения деятельностного подхода Ф. Б. Березина, В. А. Петровского, Г. Хартмана. Для проведения исследования психологических особенностей студентов был использован психодиагностический комплекс: тест-опросник Г. Айзенка (EPI), методика «Мотивация обучения в вузе» Т. И. Ильиной, методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А. А. Реана и В. А. Якунина, ориентационная анкета «Направленность личности» Б. Баса, многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина.

**Ростовцева Марина Викторовна** – кандидат философских наук, доцент кафедры социальных технологий, Сибирский федеральный университет.

E-mail: [marin-0880@mail.ru](mailto:marin-0880@mail.ru)

**Шайдурова Ольга Валерьевна** – старший преподаватель кафедры современных образовательных технологий, Сибирский федеральный университет.

E-mail: [fiss\\_sfu@mail.ru](mailto:fiss_sfu@mail.ru)

**Гончаревич Наталья Алексеевна** – старший преподаватель кафедры современных образовательных технологий, Сибирский федеральный университет.

E-mail: [jyxftdbx@mail.ru](mailto:jyxftdbx@mail.ru)

**Ковалевич Игорь Анатольевич** – кандидат технических наук, доцент, заведующий кафедрой современных образовательных технологий, Сибирский федеральный университет.

E-mail: [itss@bk.ru](mailto:itss@bk.ru)

**Кудашов Вячеслав Иванович** – доктор философских наук, заведующий кафедрой философии, Сибирский федеральный университет.

E-mail: [vkudashov@mail.ru](mailto:vkudashov@mail.ru)



**Результаты.** Авторами проведено исследование личностных особенностей студентов 1–3 курсов. Выявлено, что на разных курсах уровень развития адаптационных ресурсов (адаптивность, нервно-психическая устойчивость, моральная нормативность, коммуникативные способности, мотивация, направленность личности на «дело») различается и выше у студентов старших курсов, что связано с завершением периода адаптации. Обосновывается целесообразность проведения исследования личностных социально-психологических особенностей студентов для своевременного оказания психологической помощи и поддержки в обучении, разработки индивидуальных траекторий социализации и адаптации студентов.

**Заключение.** Предлагаются рекомендации для повышения адаптивных способностей учащихся.

**Ключевые слова:** адаптивность; социальная адаптация; мотивация; моральная нормативность; коммуникативные особенности; направленность; личностные психологические особенности.

### Проблема исследования

Темпы развития многих отраслей жизни нашей страны значительно опережают динамические изменения, происходящие в высшей школе. Это сказывается на качестве профессиональной подготовки специалистов, которая не всегда соответствует требованиям современного рынка труда. В этих условиях развитие профессионального, интеллектуального адаптационного потенциала студентов, желания учиться, эффективно овладевать знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности, становятся особенно актуальными<sup>1</sup>. Нестабильность и непредсказуемость социальных процессов обуславливает повышенные требования к учащемуся, которому приходится учитывать внешние социальные требования и сохранять при этом основополагающие внутренние установки и убеждения, т. е. оставаться в равновесии [14; 15; 16]. В этих условиях повышение и развитие профессионального, интеллектуального и творческого потенциала учащихся становится особенно актуальным. При таком рассмотрении

проблемы на первое место выходит изучение внутренних адаптационных возможностей и ресурсов учащегося, а именно: адаптационного потенциала, потребностно-мотивационной сферы, сферы направленности, индивидуально-психологических особенностей. Особое значение приобретают методы повышения адаптации и мотивации учебной деятельности обучающегося, его желания учиться и эффективно овладевать знаниями, умениями и навыками, необходимыми для успешного выполнения профессиональной деятельности [17].

До сих пор в психологии и педагогике основное внимание сосредоточено на развитии формально-логической стороны учебного процесса [18; 22], а личностно-мотивационная и адаптационно-психологическая компоненты изучены сравнительно мало и формируются, в основном, стихийно [23–25]. В связи с этим можно обоснованно констатировать, что целенаправленное изучение психологических особенностей личности учащегося становится одной из насущных и ключевых задач психологической и педагогической наук [21].

<sup>1</sup> Абульханова-Славская К. А. Стратегия жизни. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.; Анцыферова Л. И. Способность личности к преодолению деформаций своего развития // Психологический журнал. – 1999. – Т. 20, № 1. – С. 6–

19; Асеев В. Г. Мотивация учебной деятельности и формирование личности. – М.: Прогресс, 2006. – 348 с.; Арестова О. Н. Влияние мотивации на структуру целеполагания. – М.: Эксмо, 2004. – 226 с.



В последнее время наблюдается значительная эволюция в тенденциях изучения адаптационного потенциала как совокупности личностных характеристик и свойств, от которых зависит умение учащегося справляться с проблемными ситуациями, активно искать из них выход, тем самым приобретая новые качества, позволяющие ему становиться полноценным и полноценным членом общества [19; 20]. Происходит смещение интересов исследователей с биологических и физиологических характеристик на психические и социальные, а также смещение акцента из сферы психических отклонений к рассмотрению здоровой личности [24]. Все больше российские исследователи обращаются к проблеме общей адаптации «к жизни» [14; 15], анализируют индивидуальные способы, стили и стратегии поведения, которые личность использует не только в сложных экстремальных ситуациях, но и в обычной жизни [19]. Актуальной становится проблема развития адаптивных возможностей и способностей личности для утверждения в социальной среде [4].

В зарубежной литературе также уделяется внимание проблеме влияния личностного адаптационного потенциала на эффективность адаптации и социализации, успешность обучения учащихся [1–4]. Исследуются проблемы адаптации молодежи вообще и отдельные ее аспекты в частности [5; 6]. Учеными анализируются копинг-стратегии поведения, адаптационные личностные ресурсы и возможности адаптации обучающихся [7; 8]. J.-B. Pingault, R. E. Tremblay, F. Vitaro, C. Japel, M. Boivin, S. M. Côté, A. B. Rockenbach изучают особенности влияния ценностных ориентаций и адаптационных способностей на успешность социокультурной адаптации студентов [11; 12]. Много исследований в зарубежной науке посвящено проблемам адаптации иностранных студентов [9; 10; 13].

Таким образом, проблема влияния уровня развития адаптационного потенциала и личностных психологических особенностей учащихся на успешность их адаптации и эффективность образования является актуальной и требует проведения дополнительных эмпирических исследований в конкретных условиях обучения студентов.

### Методология исследования

Методологией исследования стал деятельностный подход и положение о необходимости целостного подхода к изучению человека в системе его связей с миром, сформулированное Б. Г. Ананьевым; структурный подход в рассмотрении личностных черт; принцип единства сознания и деятельности А. Н. Леонтьева; интегративный подход согласно положениям Ф. Б. Березина, В. А. Петровского и Г. Хартмана.

#### Методики исследования

Для проведения исследования психологических особенностей студентов был использован психодиагностический комплекс.

1. Тест-опросник Г. Айзенка (EPI) – предназначен для диагностики экстра-, интроверсии (Э/И) и нейротизма (Н).

2. Методика «Мотивация обучения в вузе», предложенная Т. И. Ильиной. В ней имеются три шкалы: «приобретение знаний» (ПЗ) – стремление к приобретению знаний, любознательность; «овладение профессией» (ОП) – стремление овладеть профессиональными знаниями и сформировать профессионально важные качества; «получение диплома» (ПД) – стремление приобрести диплом при формальном усвоении знаний, стремление к поиску обходных путей при сдаче экзаменов и зачетов.

3. Методика «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» А. А. Реана и В. А. Якунина, определяющая место мотивов учебной деятельности в системе мотивов.

4. Ориентационная анкета «Направленность личности» Б. Баса. С помощью методики выявляются следующие направленности: *направленность на себя (НС)*; *направленность на общение (НО)*, *направленность на дело (НД)*.

5. Многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» (МЛО-АМ) А. Г. Маклакова и С. В. Чермянина, оценивающий *личностный адаптационный потенциал (ЛАП)*, *нервно-психическую устойчивость (НПУ)*, *коммуникативные способности (КС)* и *моральную нормативность (МН)*.

### Результаты исследования

При проведении исследования опрошено 636 человек, из них 227 студентов первого курса, 201 студент второго курса, 208 студентов третьего курса. В исследовании приняли участие студенты, обучающиеся в Сибирском фе-

деральном университете. Для выявления зависимости между мотивацией, адаптационным потенциалом и другими психологическими особенностями студентов был использован коэффициент корреляции Пирсона.

Данные, представленные в таблице 1, демонстрируют увеличение корреляционной связи между мотивацией (ПЗ и ОП) и личностным адаптационным потенциалом (ЛАП) по мере перехода студента на последующие курсы. В частности, на первом курсе корреляционный показатель, отражающий связь между ПЗ и ЛАП, равен 0,169 ( $p = 0,011$ ); на втором курсе  $r = 0,216$  ( $p = 0,02$ ); на третьем курсе  $r = 0,883$  ( $p = 0,00$ ). Корреляция между ОП и ЛАП на первом курсе равна 0,132 ( $p = 0,046$ ); на втором курсе  $r = 0,193$  ( $p = 0,006$ ); на третьем курсе  $r = 0,842$  ( $p = 0,00$ ). Следовательно, чем старше студент, тем теснее связь между мотивацией и адаптационными ресурсами.

Таблица 1

Степень корреляции личностного адаптационного потенциала и мотивации

Table 1

### Degree of correlation of personal adaptive potential and motivation

Курс обучения	Корреляционный показатель, отражающий связь шкал «приобретение знаний» (ПЗ) и личностного адаптационного потенциала (ЛАП)	Отклонение ( $p$ )	Корреляционный показатель, отражающий связь шкал «овладение профессией» (ПЗ) и личностного адаптационного потенциала (ЛАП)	Отклонение ( $p$ )
1 курс	0,169	0,011	0,132	0,046
2 курс	0,216	0,02	0,193	0,006
3 курс	0,883	0,00	0,842	0,00

Шкалы ПЗ и ОП также коррелируют между собой, и чем старше студент, тем сильнее связь. Так на первом курсе  $r = 0,284$  ( $p = 0,00$ ), на втором курсе  $r = 0,314$  ( $p = 0,00$ ) и на третьем курсе  $r = 0,839$  ( $p = 0,00$ ).

Были выявлены значимые корреляционные связи мотивации (ПЗ) с нервно-психиче-

ской устойчивостью, коммуникативными способностями, стремлением овладеть профессией и направленностью на дело (табл. 2). Приведем значимые корреляционные связи мотивации (ПЗ) со следующими показателями: на первом курсе ЛАП ( $r = 0,169$ ,  $p = 0,011$ ), НПУ ( $r = 0,151$ ,  $p = 0,023$ ), КС ( $r = 0,155$ ,  $p = 0,020$ ), ОП ( $r = 0,284$ ,  $p = 0,00$ ), НД



( $r = 0,232, p = 0,00$ ); на втором курсе ЛАП ( $r = 0,216, p = 0,02$ ), НПУ ( $r = 0,219, p = 0,02$ ), ОП ( $r = 0,314, p = 0,00$ ), НД ( $r = 0,178, p = 0,12$ ); на третьем курсе ЛАП ( $r = 0,883, p = 0,00$ ),

НПУ ( $r = 0,871, p = 0,00$ ), КС ( $r = 0,672, p = 0,00$ ), ОП ( $r = 0,839, p = 0,00$ ), НД ( $r = 0,505, p = 0,00$ ).

Таблица 2

**Значимые корреляции мотива «Получение знаний» с некоторыми психологическими особенностями студентов разных курсов обучения**

Table 2

**Significant correlations of the motive "Getting knowledge" with some psychological characteristics of students of different courses**

Получение знаний						
Психологические особенности	1 курс		2 курс		3 курс	
	Коэффициент корреляции $r$	Среднее отклонение ( $p$ )	Коэффициент корреляции $r$	Среднее отклонение ( $p$ )	Коэффициент корреляции $r$	Среднее отклонение ( $p$ )
ЛАП	0,169	0,011	0,216	0,02	0,883	0,00
НПУ (нервно-психическая устойчивость)	0,151	0,023	0,219	0,02	0,871	0,00
КС (коммуникативные способности)	0,155	0,02			0,672	0,00
ОП (стремление овладеть профессией)	0,284	0,00	0,314	0,00	0,839	0,00
НД (направленность на дело)	0,232	0,0	0,178	0,12	0,505	0,00

Проведенный корреляционный анализ всех полученных показателей используемых методик продемонстрировал отсутствие значимых корреляционных связей: на первом курсе ПЗ с МН, ПД, НО, ИЭ; на втором курсе ПЗ с КС, МН, ПД, НС, НО, ИЭ, Н; на третьем курсе ПЗ с НО; на первом курсе ОП с НПУ, КС, ПД, НС, НО, ИЭ, Н; на втором курсе ОП с КС, МН, ПД, НС, НО, ИЭ; на третьем курсе ОП с НО. Можно сделать вывод, что положительная мотивация не связана с моральной нормативностью, направленностью на себя и

со стремлением формально выполнять педагогические требования.

Рассмотрим результаты, которые показало исследование адаптивных возможностей студентов (рис. 1).

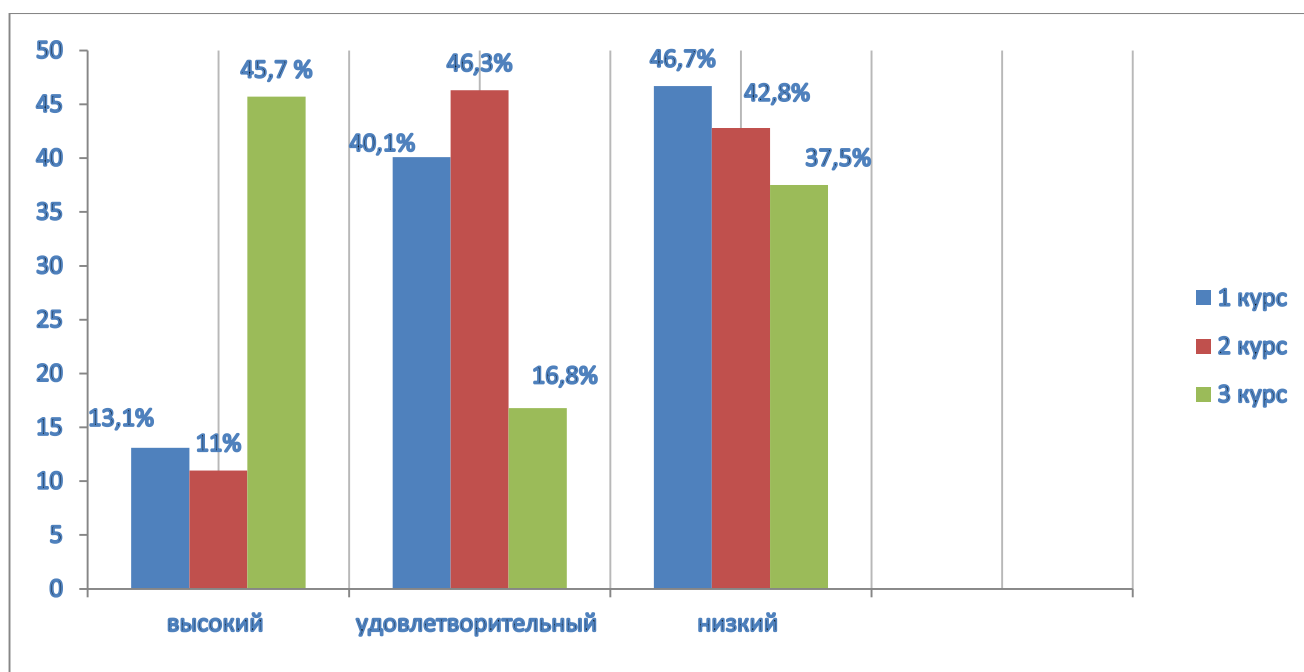
- Низкий уровень адаптации имеют 46,7 % студентов первого курса, 42,8 % студентов второго курса, 37,5 % студентов третьего курса. У них возможны нервные психические срывы. Они обладают низкой нервно-психической устойчивостью, конфликтны, могут допускать асоциальные поступки.



- Удовлетворительный уровень адаптации имеют 40,1 % студентов первого курса, 46,3 % студентов второго курса, 16,8 % студентов третьего курса. Успех адаптации таких студентов зависит от внешней среды. Они, как правило, обладают невысокой эмоциональной устойчивостью, возможны асоциальные срывы, проявление агрессии, конфликтности. Студенты этой группы требуют индивидуального

подхода, постоянного наблюдения и коррекционных мероприятий.

- Высокий и нормальный уровень адаптации имеют 13,1 % студентов первого курса, 11 % студентов второго курса, 45,7 % студентов третьего курса. Студенты этой группы легко адаптируются к новым условиям деятельности, быстро входят в новый коллектив, легко вырабатывают стратегию своего поведения.



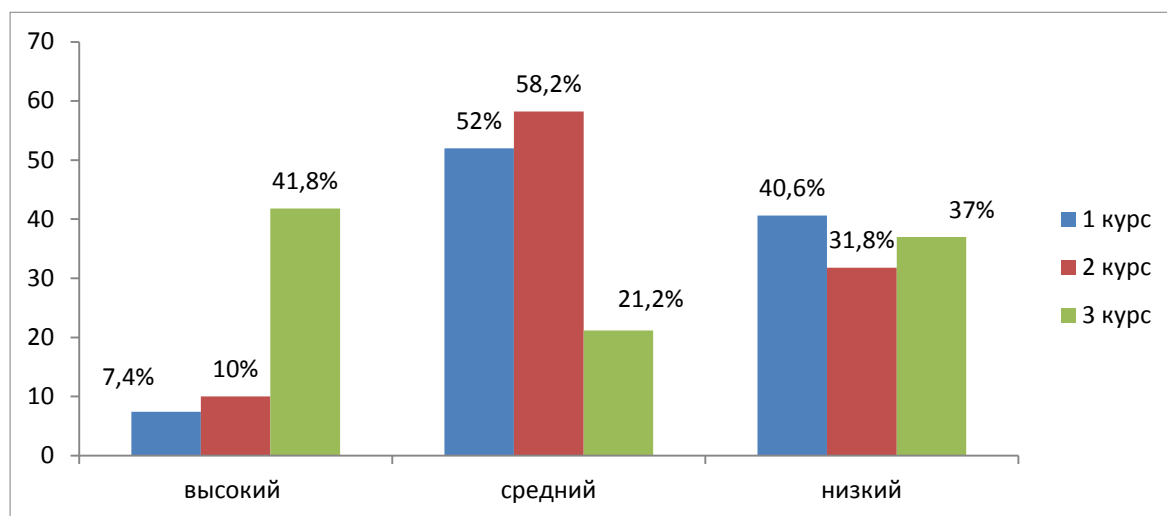
**Рис. 1.** Уровень развития адаптивных возможностей у студентов разных курсов, проценты

**Fig. 1.** Level of development of adaptive opportunities for students of different courses, %

Представленные данные демонстрируют повышение адаптационных возможностей у студентов на втором курсе. К началу обучения на третьем курсе процесс адаптации завершается, что подтверждает резкое увеличение

числа студентов с высокой и нормальной адаптивностью.

Рассмотрим результаты, полученные по шкале «нервно-психическая устойчивость» (рис. 2).



**Рис. 2.** Уровень развития нервно-психической устойчивости у студентов разных курсов, проценты  
**Fig. 2.** Level of development of neuropsychological stability in students of different courses, %

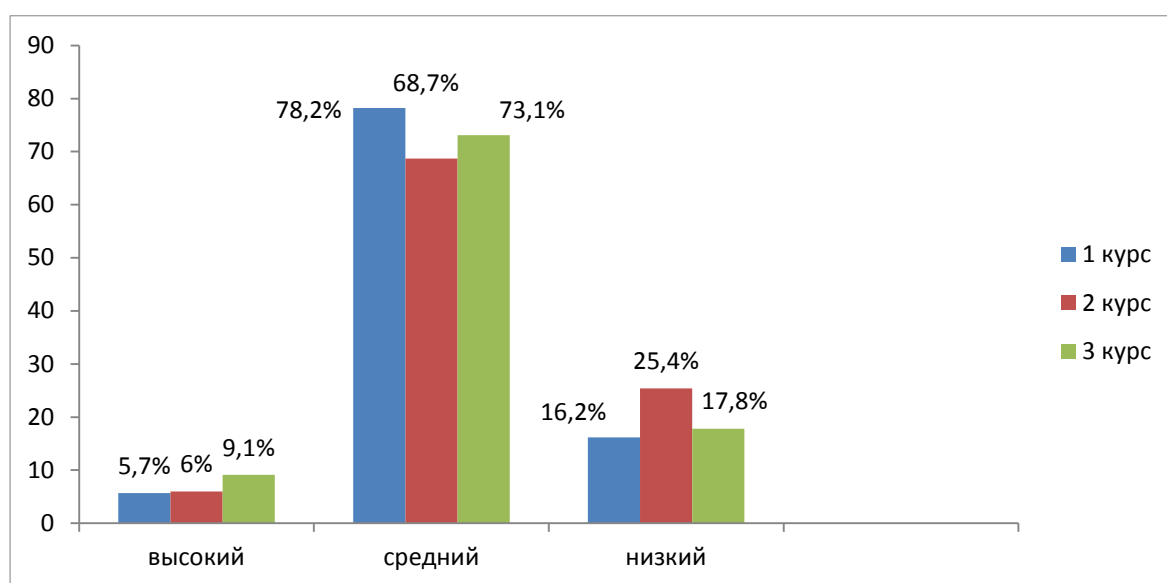
- Высокий уровень имеют 7,4 % студентов первого курса, 10 % студентов второго курса и 41,8 % третьего курса: высокий уровень нервно-психической устойчивости и поведенческой регуляции, высокую адекватную самооценку и реальное восприятие действительности.
- Низкий уровень имеют 40,6 % студентов первого курса, 31,8 % студентов второго курса, 37 % студентов третьего курса: низкий уровень поведенческой регуляции, определенную склонность к нервно-психическим срывам, отсутствие

адекватной самооценки и реального восприятия действительности.

- Средний уровень у 52 % студентов первого курса, 58,2 % студентов второго курса, 21,2 % студентов третьего курса.

Следовательно, к третьему курсу растет число студентов с нервно-психической устойчивостью, т. е. нервная система стабилизируется.

Далее графически представлены данные по шкале «коммуникативные способности» (рис. 3).



**Рис. 3.** Уровень развития коммуникативных способностей у студентов разных курсов, проценты  
**Fig. 3.** Level of development of communicative abilities for students of different courses, %

Коммуникативные способности развиты:

- на среднем уровне у 78,2 % студентов первого курса, у 68,7 и 73,1 % студентов второго и третьего курсов соответственно;
- высокий уровень у 5,7 % студентов первого курса, 6 % студентов второго курса, 9,1 % студентов третьего курса: они легко устанавливают контакты с окружающими, не конфликтны;
- низкий уровень у 16,2 % студентов первого курса, 25,4 % студентов второго курса, 17,8 % студентов третьего курса: они испытывают затруднения в построении контактов с

окружающими, проявляют агрессивность и повышенную конфликтность.

Данные иллюстрируют незначительное развитие коммуникативных способностей у студентов к третьему курсу, в частности группа студентов с низким уровнем почти не изменяется, а с высоким – увеличивается лишь на 3,7 %.

Рассмотрим данные, полученные по шкале «моральная нормативность» (рис. 4).

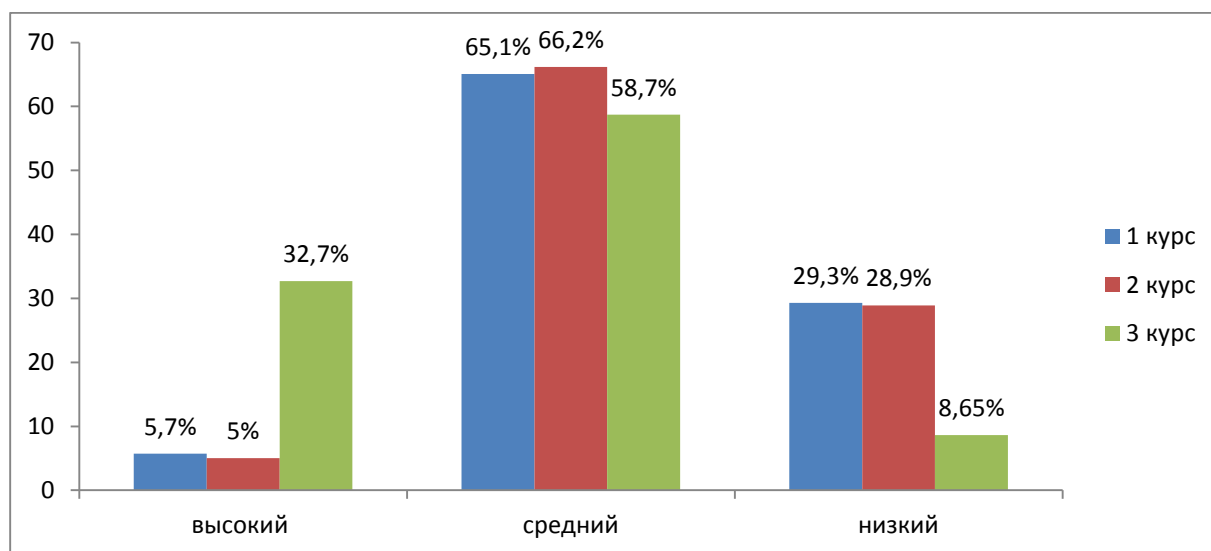


Рис. 4. Уровень моральной нормативности у студентов разных курсов, проценты

Fig. 4. Level of moral normativity for students of different courses, %

• Высокий уровень у 5,7 % студентов первого курса, 5 % студентов второго курса, 32,7 % студентов третьего курса: они реально оценивают свою роль в коллективе, ориентируются на соблюдение общепринятых норм поведения.

• Низкий уровень у 29,3 % студентов первого курса, 28,9 % студентов второго курса, 8,65 % студентов третьего курса: не могут адекватно оценивать свое место и роль в коллективе, не стремятся соблюдать общепринятые нормы поведения.

• Средний уровень имеют 65,1 % студентов первого курса, 66,2 % студентов второго курса, 58,7 % студентов третьего курса.

К третьему курсу по шкале «моральная нормативность» выявлены значительные изменения. Группа студентов с низким уровнем уменьшилась на 21 %, а с высоким – увеличилась на 28 %, что показывает развитие у студентов стремления соблюдать общепринятые нормы поведения.

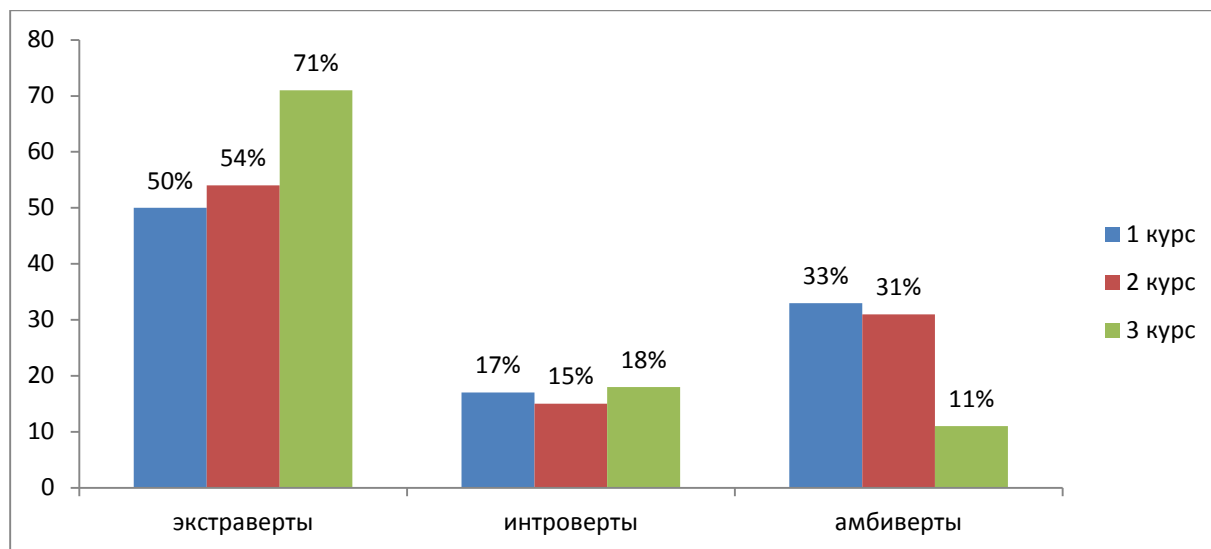
Исследование особенностей экстра-интроверсии показало (рис. 5), что

- экстравертами являются 50 % студентов первого курса, 54 % студентов второго курса, 71 % студентов третьего курса: им свойственны общительность, гибкость поведения,

инициативность, высокая социальная адаптированность;

- амбивертами являются 33 % студентов первого курса, 31 % студентов второго курса, 11 % студентов третьего курса: им не присуща выраженная замкнутость или общительность;

- интровертами являются 17 % студентов первого курса, 15 % студентов второго курса, 18 % студентов третьего курса: им свойственны необщительность, замкнутость, социальная пассивность и затруднения в социальной адаптации.



**Рис. 5.** Доля экстра-интровертов среди студентов разных курсов, проценты

**Fig. 5.** The share of extra-introverts among students of different courses, %

Результаты показывают, что количество интровертов примерно одинаково на третьих курсах, а доля экстравертов значительно возрастает от курса к курсу. Это увеличение может быть вызвано успешной адаптацией части студентов, а также развитием коммуникативных навыков.

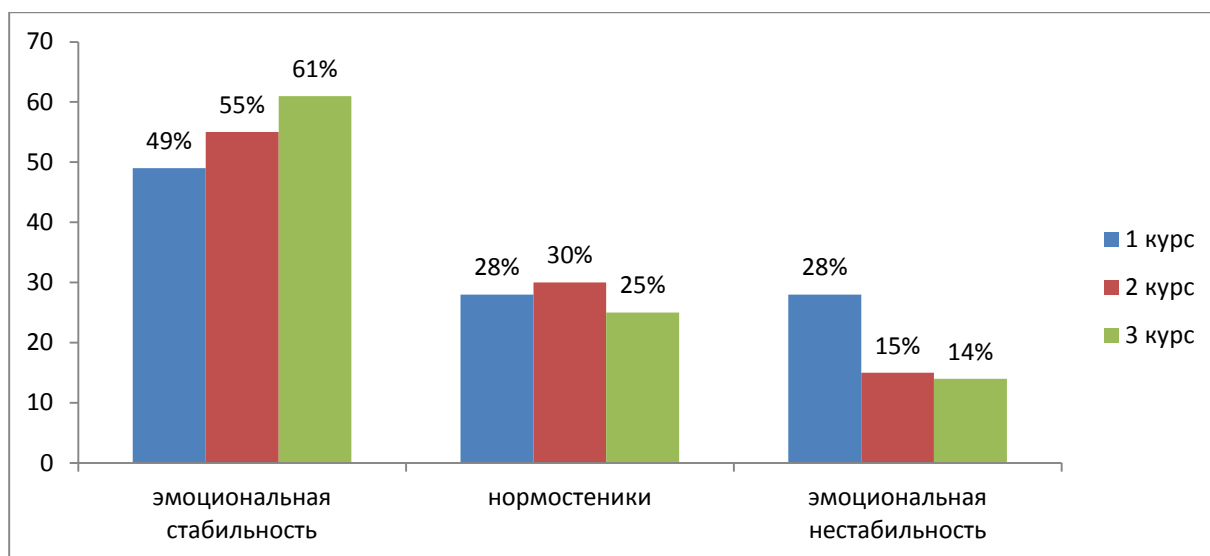
По шкале «нейротизм» получены следующие показатели (рис. 6):

- эмоционально стабильными являются 49 % студентов первого курса, 55 % студентов

второго курса, 61 % студентов третьего курса: им свойственны стабильность, склонность к лидерству, отличная адаптация;

- нормостениками являются 28 % студентов первого курса, 30 % студентов второго курса, 25 % студентов третьего курса;

- эмоционально нестабильными являются 23 % студентов первого курса, 15 % студентов второго курса, 14 % студентов третьего курса: им свойственны неустойчивость, нервозность и плохая адаптация.



**Рис. 6.** Уровень эмоциональной стабильности у студентов разных курсов, проценты

*Fig. 6. Level of emotional stability for students of different courses, %*

Из представленных данных видно, что доля эмоционально стабильных студентов растет, в то время как доля эмоционально нестабильных студентов снижается. Ко второму и третьему курсам эмоциональное напряжение, вызванное новой социальной ролью, требованиями значительно снижается, что приводит к нормализации психики у части студентов.

Изучение мотивационной сферы показывает:

- что мотив «получение диплома» преобладает у 41 % студентов первого курса, 43 % студентов второго курса, 35 % студентов третьего курса;
- мотив «получение знаний» выражен у 32 % студентов первого курса, 32 % студентов второго курса, 36 % студентов третьего курса;
- мотив «овладение профессией» преобладает у 27 % студентов первого курса, 25 % студентов второго курса, 29 % студентов третьего курса.

Такие результаты могут быть оправданы лишь незрелостью, несформированностью представлений о будущей профессии, формальной, ситуативной (не личностной) мотивацией. Несмотря на то что по мере обучения растет доля студентов, стремящихся получить знания и овладеть профессией, тем не менее, каждый третий студент учится лишь для того, чтобы получить диплом.

По методике «Изучение мотивов учебной деятельности студентов» наибольшее число выборов получили мотивы: «стать высококвалифицированным специалистом», «приобрести глубокие и прочные знания», «обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности», «получить диплом», «получить интеллектуальное удовлетворение», причем показатели по этим мотивам растут к третьему курсу (табл. 3).





Таблица 3

## Мотивы учебной деятельности

Table 3

## Motives for learning activities

Мотивы	1 курс, %	2 курс, %	3 курс, %
1. Стать высококвалифицированным специалистом	87,3	85,6	95,7
2. Получить диплом	54	65,2	71,2
3. Успешно продолжить обучение на последующих курсах	30	26,4	25,5
4. Успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично»	40,8	32,3	9,6
5. Постоянно получать стипендию	28,5	25,4	7,2
6. Приобрести глубокие и прочные знания	52,6	51,7	85,6
7. Быть постоянно готовым к очередным занятиям	4,8	6	2,9
8. Не запускать изучение предметов учебного цикла	13,2	17,9	18,8
9. Не отставать от сокурсников	11	13,9	8,7
10. Обеспечить успешность будущей профессиональной деятельности	65,8	67,2	81,7
11. Выполнять педагогические требования	2,6	3	0,5
12. Достичь уважения преподавателей	23,3	18,9	13
13. Быть примером для сокурсников	7,5	3,5	1
14. Добиться одобрения родителей и окружающих	33,3	35,3	25
15. Избежать осуждения и наказания за плохую учебу	6,1	7,5	1,9
16. Получить интеллектуальное удовлетворение	39,5	39,8	51,9

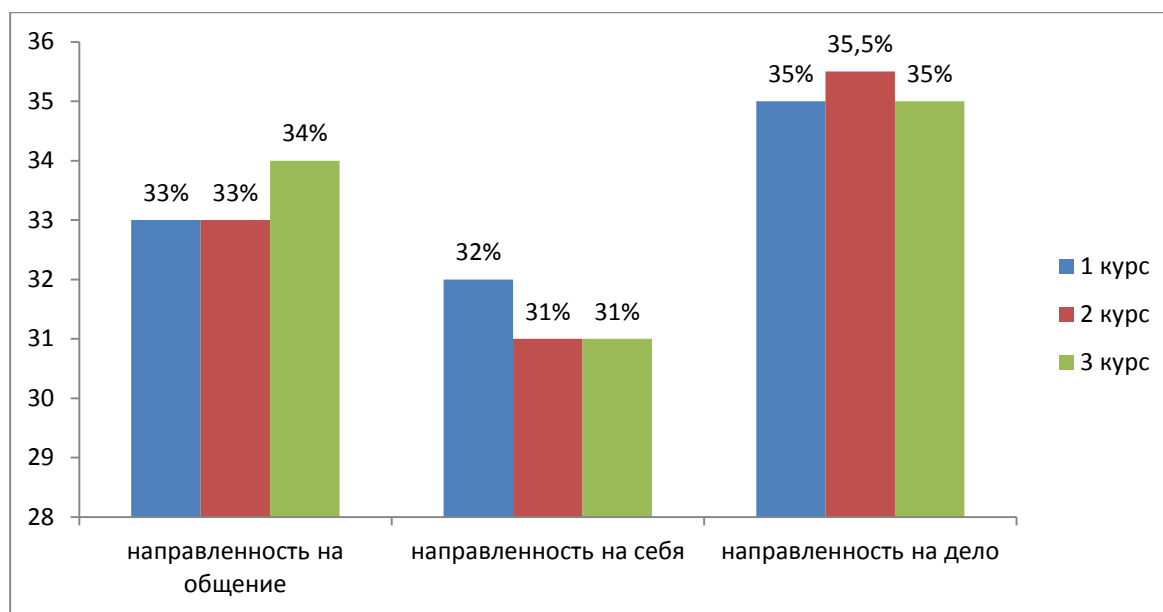
Если для студентов первого курса значимыми также являются мотивы «успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», «постоянно получать стипендию», «добиться одобрения родителей и окружающих», то к третьему курсу они становятся менее выраженными.

Рассматривая результаты этой методики, можно заметить, что мотивы не связанные с непосредственной профессионализацией (3–5, 7, 9, 11–15) получили меньшее количество выборов, причем их значимость к третьему курсу снижается. В то же время можно наблюдать

рост по мотиву «получить диплом»: 71,2 % студентов третьего курса обозначили этот мотив как один из важных, что говорит о формальной мотивации.

Несмотря на то что к третьему курсу более выражены мотивы, связанные с профессионализацией, мотив получения диплома остается приоритетным в структуре учебной мотивации. Возможно, это связано с осознанием значимости получения статуса дипломированного специалиста.

Рассмотрим результаты, полученные по методике «Направленность личности» (рис. 7).



**Рис. 7.** Результаты исследования по методике «Направленность личности» у студентов разных курсов, проценты

**Fig. 7.** Results of the study on the "Personality orientation" method for students of different courses, %

- Направленность на общение преобладает у 33 % студентов первого курса, 33,33 % студентов второго курса, 34 % студентов третьего курса. Для них характерно стремление поддерживать отношения с людьми, ориентация на совместную деятельность, но часто в ущерб выполнению конкретных заданий или оказанию искренней помощи людям; ориентация на социальное одобрение, зависимость от группы, потребность в признании и эмоциональных отношениях с людьми.

- Направленность на себя преобладает у 32 % студентов первого курса, 31,31 % студентов второго курса, 31 % студентов третьего курса. Студенты этой группы ориентируются на прямое вознаграждение безотносительно работы, учебы и одноклассников, проявляется агрессивность в достижении статуса, власть, склонность к соперничеству, раздражительность, тревожность.

- Направлены на дело 35 % студентов первого курса, 35,5 % студентов второго курса, 35 % студентов третьего курса. Они заинтересованы в решении деловых проблем, выполнении работы как можно лучше, ориентированы на деловое сотрудничество, способны отстаивать

свое собственное мнение в интересах дела, которое полезно для достижения общей цели.

### Закключение

Таким образом, исследование адаптационного потенциала студентов 1–3 курсов показало, что чем старше курс учащегося, тем выше уровень развития адаптационных ресурсов. Повышение адаптационных возможностей у студентов происходит уже на втором курсе, что, по нашему мнению, связано с завершением периода адаптации. К началу обучения на третьем курсе процесс адаптации завершается, что подтверждает резкое увеличение числа студентов с высокой и нормальной адаптивностью.

Студенты в процессе обучения от курса к курсу приобретают необходимые для успешной адаптации качества, поэтому к третьему курсу растет число студентов с нервно-психической устойчивостью, т. е. нервная система стабилизируется. Среди других значимых изменений личностных особенностей от курса к курсу можно отметить увеличение к третьему курсу количества студентов, соблюдающих нормы и



правила вуза; увеличение количества экстравертов; а также увеличение количества студентов со стабильной эмоциональной сферой. Возможно, это связано с тем, что ко второму и третьему курсам эмоциональное напряжение, вызванное новой социальной ролью и требованиями, значительно снижается, что приводит к нормализации психологического состояния у большей части студентов.

В процессе обучения у студентов незначительно развиваются коммуникативные навыки, что может объясняться спецификой проведения занятий, не предусматривающих активное коммуникативное взаимодействие преподавателя со студентами.

Особенности мотивационной сферы имеют существенные различия на первом и втором курсах. Если для студентов первого курса значимыми являются мотивы «успешно учиться, сдавать экзамены на «хорошо» и «отлично», «постоянно получать стипендию», «добиться одобрения родителей и окружающих», то к третьему курсу они становятся менее выраженными и на первое место выходит мотив «получение диплома». Мы связываем это с тем, что большинство студентов на третьем курсе уже

работают и получают практические профессиональные навыки, поэтому процесс обучения, особенно его теоретическая часть, теряют свое значение, а главной ценностью становится получение статуса дипломированного специалиста.

Таким образом, заданные условия образования и обучения могут включать целый ряд психогенных факторов, усложняющих процессы адаптации, социализации и развития обучающихся. Причиной этого может служить отсутствие или недостаточное развитие личностных психологических особенностей учащихся, таких как: адаптационный потенциал, нервно-психическая устойчивость, коммуникативные навыки, моральная нормативность, направленность и мотивация. Это может повлечь за собой последствия, которые могут отразиться на качестве образовательного процесса и его результативности в плане подготовки специалистов высокой квалификации. Именно поэтому необходимо проводить исследования личностных социально-психологических особенностей обучающихся, чтобы своевременно оказать психологическую помощь и поддержку в обучении и разработать индивидуальные траектории социализации и адаптации студентов в вузе.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Barutchu A., Carter O., Hester R., Levy N.** Strength in cognitive self-regulation // *Frontiers in Physiology*. – 2013. – Vol. 4. – P. 174–174. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00174>
2. **Bassett R., Beagan B. L., Ristovski-Slijepcevic S., Chapman G. E.** Tough teens. The methodological challenges of interviewing teenagers as research participants tough // *Journal of Adolescent Research*. – 2008. – Vol. 23, № 2. – P. 119–131. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0743558407310733>
3. **de Bruin A. B., Kok E. M., Lobbetael J., de Grip A.** The impact of an online tool for monitoring and regulating learning at university: overconfidence, learning strategy, and personality // *Metacognition and Learning*. – 2017. – Vol. 12, Issue 1. – P. 21–43. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9159-5>
4. **Ritter K.-J., Matthews R. A., Ford M. T., Henderson A. A.** Understanding role stressors and job satisfaction over time using adaptation theory // *Journal of Applied Psychology*. – 2016. – Vol. 101 (12). – P. 1655–1669. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000152>



5. **Jackson M., Sippel L., Mota N., Whalen D., Schumacher J.** Borderline personality disorder and related constructs as risk factors for intimate partner violence perpetration // *Aggression and Violent Behavior*. – 2015. – Vol. 24. – P. 95–106. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.04.015>
6. **Laing R. D.** *Self and Others: Selected Works of R D Laing* Vol 2. – London: Routledge, 2002. – 176 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203210321>
7. **Lobbestael J., Cima M., Lemmens A.** The relationship between personality disorder traits and reactive versus proactive motivation for aggression // *Psychiatry Research*. – 2015. – Vol. 229, Issue 1–2. – P. 155–160. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2015.07.052>
8. **Markus H. R., Nurius P.** Possible selves // *American psychologist*. – 1986. – Vol. 41, Issue 9. – P. 954–969. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.41.9.954>
9. **George M., Jettner J.** Migration stressors, psychological distress, and family—a Sri Lankan Tamil refugee analysis // *Journal of International Migration and Integration*. – 2016. – Vol. 17 (2). – P. 341–353. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12134-014-0404-y>
10. **Richardson M., Abraham C., Bond R.** Psychological correlates of university students academic performance: a systematic review and meta-analysis // *Psychological Bulletin*. – 2012. – Vol. 138 (2). – P. 353–387. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0026838>
11. **Rockenbach A. B., Mayhew M. J.** The campus spiritual climate: Predictors of satisfaction among students with diverse worldviews // *Journal of College Student Development*. – 2014. – Vol. 55 (1). – P. 41–62. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/csd.2014.0002>
12. **Pintzinger N. M., Pfabigan D. M., Pfau L., Kryspin-Exner I., Lamm C.** Temperament differentially influences early information processing in men and women: Preliminary electrophysiological evidence of attentional biases in healthy individuals // *Biological Psychology*. – 2017. – Vol. 122. – P. 69–79. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsycho.2016.07.007>
13. **Van Laer S., Elen J.** In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments // *Education and Information Technologies*. – 2017. – Vol. 22, Issue 4. – P. 1395–1454. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9505-x>
14. **Александров Е. П., Воронцова М. В.** Проблемы адаптации студентов к образовательной среде вуза и профессии // *Современные проблемы науки и образования*. – 2014. – № 5. – С. 111–111. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22566444>
15. **Анисимова Т. Г.** Система управления адаптацией студентов в вузе // *Социология образования*. – 2014. – № 12. – С. 101–108. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22561873>
16. **Седин В. И., Леонова Е. В.** Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты // *Высшее образование в России*. – 2009. – № 7. – С. 83–89. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12800687>
17. **Галстян А. Г., Минасян С. М.** Физиологические аспекты учебной адаптации студентов // *Acta Biomedica Scientifica*. – 2015. – № 4 (104). – С. 97–101. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24141791>
18. **Жуина Д. В., Королева Н. П.** Особенности психологической адаптации к условиям обучения в вузе студентов-первокурсников // *Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии*. – 2013. – № 1. – С. 51–54. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22954195>
19. **Кудашов В. И., Ростовцева М. В.** Структура социального адаптационного процесса // *Вестник Северного (Арктического) федерального университета. Серия: Гуманитарные и социальные и науки*. – 2017. – № 3. – С. 59–67. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29328865>



20. Ростовцева М. В., Кудашов В. И. Этапы социальной адаптации: философские аспекты // Профессиональное образование в современном мире. – 2016. – Т. 6, № 3. – С. 414–420. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27158170>
21. Ростовцева М. В. Подходы к изучению социальной адаптации в системе образования // Философия и культура. – 2017. – № 8. – С. 108–114. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29938473>
22. Седин В. И., Леонова Е. В. Адаптация студента к обучению в вузе: психологические аспекты // Высшее образование в России. – 2009. – № 7. – С. 83–89. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12800687>
23. Bennett N. J., Kadfak A., Dearden P. Community-based scenario planning: a process for vulnerability analysis and adaptation planning to social-ecological change in coastal communities // Environment, Development and Sustainability. – 2016. – Vol. 18 (6). – P. 1771–1799. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10668-015-9707-1>
24. Тарасова Л. Е. Психологическое благополучие студентов на этапе адаптации к образовательной среде вуза // Известия Саратовского университета. Новая серия. Акмеология образования. Психология развития. – 2014. – Т. 3, № 4. – С. 358–362. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22930428>
25. Hassan K., Adhami N. Adaptation and Validation of the Children's Anger Response Checklist for Grades 4–6 Lebanese Students // Child Indicators Research. – 2016. – Vol. 9 (4). – P. 985–1002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-015-9352-0>





DOI: [10.15293/2226-3365.1802.03](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.03)

Marina Victorovna Rostovtseva,

Candidate of Philosophical Sciences, Associate Professor,  
Social Technologies Department,  
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9308-3778>  
E-mail: [marin-0880@mail.ru](mailto:marin-0880@mail.ru)

Olga Valeryevna Shaydurova,

Senior Lecturer,  
Department of Modern Educational Technologies,  
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.  
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0002-9465-3875>  
E-mail: [fiss\\_sfu@mail.ru](mailto:fiss_sfu@mail.ru)

Natalia Alekseevna Goncharevich,

Senior Lecturer,  
Department of modern Educational Technologies,  
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.  
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-2380-9235>  
E-mail: [jyxfhtdbx@mail.ru](mailto:jyxfhtdbx@mail.ru)

Igor Anatolyevich Kovalevich,

Candidate of Technical Sciences, Professor, Head,  
Department of Modern Educational Technologies,  
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.  
ORCID ID <https://orcid.org/0000-0003-0325-4551>  
E-mail: [itss@bk.ru](mailto:itss@bk.ru)

Vyacheslav Ivanovich Kudashov,

Doctor of Philosophical Sciences, Professor, Head,  
Philosophy Department,  
Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-7009-8179>  
E-mail: [vkudashov@mail.ru](mailto:vkudashov@mail.ru)

## Level of adaptation capacity among undergraduate students

### Abstract

**Introduction.** University studies may lead to high levels of stress among undergraduate students, including a range of psychogenic factors which deteriorate the processes of adaptation, learning, and development. It entails consequences which affect quality and effectiveness of learning and teaching. The success of overcoming these difficulties largely depends on the level of internal adaptation capacities and resources, motivational and other personal characteristics of students. The purpose of this study is to identify the level of adaptive capacity and psychological characteristics in first to third year undergraduate students.

**Materials and Methods.** The research is based on the following theoretical approaches and ideas of Russian and foreign psychology: a holistic approach to the study of man in the system interconnections with the world by B. Ananiev; structural approach in studying personality traits;

principle of unity of consciousness and activity by A. Leontief, and the ideas of the activity approach by F. Berezin, V. Petrovsky, and G. Hartman. In order to conduct the study of students' psychological characteristics, the authors employed the following psychodiagnostic complex: the Eysenck's personality Inventory (EPI), T. Ilyina's Motivation to studies in higher education institutions method, A. Reana and V. Yakunin's method of Studying the motives of students' academic activity, the orientation questionnaire Personality Direction by B. Bas, a multi-level personal questionnaire Adaptivity (MLO-AM) by A. Maklakov and S. Chernyanin.

**Results.** The study of first to third year students' personal characteristics showed that the level of adaptive resources (adaptability, neuropsychic stability, moral normativity, communicative skills, motivation, and person's focus on "business") is higher among senior students. The increase in adaptive capacities takes place among second year students, which is associated with the completion of the adaptation period. By the beginning of the third year, the process of adaptation is coming to an end, which is confirmed by the data on a sharp increase in the number of students demonstrating high adaptive capacity. The significance of carrying out research on personal social and psychological characteristics of students and the need of providing psychological help and support in learning, development of individual trajectories of socialization and adaptation of students are substantiated.

**Conclusions.** Recommendations are provided to enhance students' adaptive capacities.

**Keywords**

Adaptability; Social adaptation; Motivation; Moral normativity; Communicative features; Directivity; Personal psychological features.

## REFERENCES

1. Barutchu A., Carter O., Hester R., Levy N. Strength in cognitive self-regulation. *Frontiers in Physiology*, 2013, vol. 4, pp. 174–174. DOI: <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2013.00174>
2. Bassett R., Beagan B. L., Ristovski-Slijepcevic S., Chapman G. E. Tough teens. The methodological challenges of interviewing teenagers as research participants tough. *Journal of Adolescent Research*, 2008, vol. 23, no. 2, pp. 119–131. DOI: <http://dx.doi.org/10.1177/0743558407310733>
3. de Bruin A. B., Kok E. M., Lobbetael J., de Grip A. The impact of an online tool for monitoring and regulating learning at university: Overconfidence, learning strategy, and personality. *Metacognition and Learning*, 2017, vol. 12 (1), pp. 21–43. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11409-016-9159-5>
4. Ritter K.-J., Matthews R. A., Ford M. T., Henderson A. A. Understanding role stressors and job satisfaction over time using adaptation theory. *Journal of Applied Psychology*, 2016, vol. 101 (12), pp. 1655–1669. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/apl0000152>
5. Jackson M., Sippel L., Mota N., Whalen D., Schumacher J. Borderline personality disorder and related constructs as risk factors for intimate partner violence perpetration. *Aggression and Violent Behavior*, 2015, vol. 24, pp. 95–106. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.avb.2015.04.015>
6. Laing R. D. *Self and Others: Selected Works of R D Laing*, vol. 2. London, Routledge Publ., 2002, 176 p. DOI: <https://doi.org/10.4324/9780203210321>
7. Lobbetael J., Cima M., Lemmens A. The relationship between personality disorder traits and reactive versus proactive motivation for aggression. *Psychiatry Research*, 2015, vol. 229 (1–2), pp. 155–160. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.psychres.2015.07.052>
8. Markus H. R., Nurius P. Possible selves. *American Psychologist*, 1986, vol. 41 (9), pp. 954–969. DOI: <https://doi.org/10.1037/0003-066x.41.9.954>



9. George M., Jettner J. Migration stressors, psychological distress, and family—a Sri Lankan Tamil refugee analysis. *Journal of International Migration and Integration*, 2016, vol. 17 (2), pp. 341–353. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12134-014-0404-y>
10. Richardson M., Abraham C., Bond R. Psychological correlates of university students academic performance: a systematic review and meta-analysis. *Psychological Bulletin*, 2012, vol. 138 (2), pp. 353–387. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/a0026838>
11. Rockenbach A. B., Mayhew M. J. The campus spiritual climate: Predictors of satisfaction among students with diverse worldviews. *Journal of College Student Development*, 2014, vol. 55 (1), pp. 41–62. DOI: <http://dx.doi.org/10.1353/csd.2014.0002>
12. Pintzinger N. M., Pfabigan D. M., Pfau L., Kryspin-Exner I., Lamm C. Temperament differentially influences early information processing in men and women: Preliminary electrophysiological evidence of attentional biases in healthy individuals. *Biological Psychology*, 2017, vol. 122, pp. 69–79. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.biopsycho.2016.07.007>
13. Van Laer S., Elen J. In search of attributes that support self-regulation in blended learning environments. *Education and Information Technologies*, 2017, vol. 22 (4), pp. 1395–1454. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10639-016-9505-x>
14. Aleksandrov E. P., Vorontsova M. V. Problems of Adaptation of Students to the Educational Environ-Ment of the University and the Profession. *Modern Problems of Science and Education*, 2014, no. 5, pp. 111–111. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22566444>
15. Anisimova T. G. System of adaptation in high school students. *Sociology of Education*, 2014, no. 12, pp. 101–108. (In Russian) URL: <https://library.ru/item.asp?id=22561873>
16. Sedin V. I., Leonova E. First-year student's adaptation to educational process: psychological aspects. *Higher Education in Russia*, 2009, no. 7, pp. 83–89. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12800687>
17. Grigoryevna1 G. H., Minasovna M. S. Physiological aspects of educational training adaptation of students. *Acta Biomedica Scientifica*, 2015, no. 4, pp. 97–101. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24141791>
18. Zhuina D. V., Koroleva N. P. Features of Psychological Adaptation Learning to Conditions in High Schoolfirst-Year Students. *Actual Problems and Development Prospects of Modern Psychology*, 2013, no. 1, pp. 51–54. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22954195>
19. Kudashov V. I., Rostovtseva M. V. The Structure of the Social Adaptation Process. *Bulletin of Northern (Arctic) Federal University. Humanitarian and Social Sciences*, 2017, no. 3, pp. 59–67. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29328865>
20. Rostovtseva M. V., Kudashov V. I. Stages of Social Adaptation: Philosophical Aspects. *Professional Education in Modern World*, 2016, vol. 6, no. 3, pp. 414–420. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27158170>
21. Rostovtseva M. V. Approaches to the study of social adaptation in the education system. *Philosophy and Culture*, 2017, no. 8, pp. 108–114. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29938473>
22. Sedin V. I., Leonova E. V. First-year student's adaptation to educational process: psychological aspects. *Higher Education in Russia*, 2009, no. 7, pp. 83–89. (In Russian) URL: <https://library.ru/item.asp?id=1280068724>
23. Bennett N. J., Kadfak A., Dearden P. Community-based scenario planning: a process for vulnerability analysis and adaptation planning to social-ecological change in coastal communities. *Environment, Development and Sustainability*, 2016, vol. 18 (6), pp. 1771–1799. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s10668-015-9707-1>



24. Tarasova L. E. Psychological Well-Being of Students on the Stage of Adaptation to the University Educational Environment. *Izvestiya Saratovskogo Universiteta. Ser. Educational Acmeology. Developmental Psychology*, 2014, vol. 3, no. 4, pp. 358–362. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22930428>
25. El Hassan K., Adhami N. Adaptation and Validation of the Children's Anger Response Checklist for Grades 4–6 Lebanese Students. *Child Indicators Research*, 2016, vol. 9 (4), pp. 985–1002. DOI: <http://dx.doi.org/10.1007/s12187-015-9352-0>

Submitted: 05 December 2017    Accepted: 09 March 2018    Published: 30 April 2018



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Д. В. Лазаренко, Л. Н. Антилогова

DOI: [10.15293/2226-3365.1802.04](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.04)

УДК 378 + 159

## СКЛОННОСТЬ К АДДИКТИВНОМУ ПОВЕДЕНИЮ СТУДЕНТОВ ВУЗА И ЕЕ ПРОФИЛАКТИКА

Д. В. Лазаренко (Петропавловск, Казахстан), Л. Н. Антилогова (Омск, Россия)

**Проблема и цель.** В статье исследуется проблема психолого-педагогической профилактики склонности к аддиктивному поведению студентов вуза. Целью является выделение доминирующих черт личности студентов, склонных к аддиктивному поведению, определение факторов, влияющих на возникновение этой склонности, и апробация программы профилактики, направленной на активизацию личностных ресурсов по преодолению развития аддиктивного поведения.

**Методология.** Разработка и реализация психолого-педагогической программы профилактики склонности к аддиктивному поведению студентов вуза осуществлялась на основе анализа и обобщения научно-теоретических источников, а также проведенного экспериментального исследования. Склонность к аддиктивному поведению студентов вуза измерялась с помощью опросника диагностики аддикций ОДА-2010 (А. В. Смирнов), опросника 16 PF для изучения черт личности (Р. Кеттел), опросника Г. Шмишека для выявления типов акцентуации характера, опросника ЕРІ Г. Айзенка, корреляционного анализа, метода определения значимости различий, факторного анализа.

**Результаты.** В статье раскрываются психологические черты личности студентов, склонных к аддиктивному поведению, анализируются психологические факторы, обуславливающие формирование этой склонности, а также обсуждаются психолого-педагогические возможности ее профилактики. Установлено наличие значимых корреляционных связей между типами личности (экстраверсией, нейротизмом), чертами личности, акцентуациями характера и сексуальной, компьютерной, интернет-зависимостью. Факторный анализ позволил выделить три психологических фактора (эмоционально-волевой, межличностно-коммуникативный и конативный), влияющих на возникновение склонности к аддиктивному поведению студентов вуза. По результатам формирующего эксперимента было отмечено изменение содержания, направленности общения и взаимодействия в сфере общественных и межличностных отношений студентов вуза.

**Заключение.** Полученные результаты позволили выявить доминирующие черты личности студентов, склонных к аддиктивному поведению. По результатам проведенного эксперимента в ходе реализации программы профилактики, направленной на активизацию личностных ресурсов, произошло изменение выделенных черт личности и структуры психологических факторов, что повлияло на снижение риска возникновения и развития склонности к аддиктивному поведению студентов вуза.

Лазаренко Дмитрий Витальевич – кандидат психологических наук, методист, Филиал Республиканского государственного казенного предприятия «Академия государственного управления при Президенте Республики Казахстан» по Северо-Казахстанской области.

E-mail: [mitya1981-07@inbox.ru](mailto:mitya1981-07@inbox.ru)

Антилогова Лариса Николаевна – доктор психологических наук, профессор, заведующая кафедрой общей и педагогической психологии, Омский государственный педагогический университет.

E-mail: [antilogova@yandex.ru](mailto:antilogova@yandex.ru)





**Ключевые слова:** аддиктивное поведение; аддикции; аддиктивный агент; аддиктивная реализация; склонность к аддиктивному поведению; факторный анализ.

### Проблема исследования

Современная действительность характеризуется стремительными социально-экономическими и научно-технологическими изменениями: а) существующие сложные экономические условия в значительной степени влияют на социальный статус человека в обществе и определяют содержание направленности, мотивации и психологических свойств личности; б) имеющиеся достижения науки и техники ставят человека в зависимое положение от различных изобретений и гаджетов, начиная от смартфонов и планшетов, и заканчивая фитнес-трекерами, смарт-браслетами, электронными пластырями и т. п., на приобретение которых необходимы материальные средства. Нахождение в таких условиях требует от человека актуализации значительных личностных ресурсов, приложения собственных усилий для того, чтобы совладать с имеющимися жизненными трудностями.

На наш взгляд, в ситуации, когда индивидуум не в состоянии справиться с конкретной проблемой, возникает напряжение (физическое, психическое). Будучи не в состоянии (не имея на данный момент ресурсов или не желая тратить имеющиеся) должным образом реагировать, отвечать, человек вынужден уходить от этой ситуации, от этой реальности [1, с. 27–29]. Исходя из этого следует, что человек с уже сформированным аддиктивным поведением нуждается в реабилитации, т. е. в мероприятиях по восстановлению утраченных функций и социального статуса, а индивида, имеющего склонность к аддиктивному поведению, еще можно подвергнуть профилактическому воздействию через информирование, обучение социально важным навыкам, акти-

визацию личностных ресурсов (психологических факторов) в условиях деятельности альтернативной отклоняющемуся поведению.

Изучением аддиктивного поведения, склонности к зависимому поведению в зарубежной психологической науке занимаются J. A. Cabriales, T. V. Cooper, N. Hernandez, J. Law [2], S. Casale, G. Fioravanti [3], Ch. Zhang, J. S. Brook, C. G. Leukefeld, D. W. Brook [4], M. Forster, T. J. Grigsby, C. J. Rogers, S. M. Benjamin [5], M. D. Griffiths [6], G. G. Groth, L. M. Longo, J. L. Martin [7], M. J. Gullo, N. J. Loxton, S. Dawe [8], T. M. Kilwein, A. Looby [9], M. R. Pearson, B. S. Liese, R. D. Dvorak [10], M. A. Russell, D. M. Almeida, J. L. Maggs [11] и другие.

В исследовании J. A. Cabriales представлены психографические характеристики молодежи, употребляющей алкоголь. Используя кластерный анализ, автор выделяет две группы, одну из которых составляют 49,3 % «популярных экстравертов», демонстрирующих более активное употребление алкоголя и табака на протяжении всей жизни [2]. Эти результаты согласуются с исследованием M. J. Gullo, N. J. Loxton, S. Dawe, которые акцентируют внимание на определяющем значении экстраверсии в формировании склонности к аддиктивному поведению: приводятся существенные доказательства уникальной роли двух факторов импульсивности в развитии аддиктивного поведения в противовес теории пяти факторов («большой пятерки») [8].

Наряду с базисными чертами немаловажное значение в становлении склонности к аддиктивному поведению имеют акцентуации характера, черты личности, воспитание и развитие которых происходит под влиянием семьи. Так, в лонгитюдном исследовании, проведенном Ch. Zhang с соавторами, изучалось влияние



конфликтных отношений в семье на риск развития различных зависимостей (употребление алкоголя, наркотиков, предрасположенность к интернет-аддикции) [4]. На взаимосвязь между неблагоприятным детством, наличием психических травм в детстве и стремлением злоупотреблять алкоголем и наркотиками в студенчестве указывают также М. Forster, Т. J. Grigsby, С. J. Rogers, S. M. Benjamin [5].

Другим социально-психологическим фактором, влияющим на становление склонности к аддикциям у молодежи, является социальное окружение, социальная ситуация развития. Проведенный М. А. Russell, D. M. Almeida, J. L. Maggs опрос студентов разных курсов выявил, что те студенты, которые справляются со стрессом посредством алкоголя на младших курсах, имеют тенденцию к развитию алкогольной зависимости на старших курсах [11]. На распространение химических аддикций среди студентов указывает М. R. Pearson, по данным которого отмечается значительное привыкание числа лиц к марихуане и отсутствие каких-либо серьезных последствий от ее употребления [10]. М. Т. Kilwein и А. Looby приводят данные, свидетельствующие о связи употребления алкоголя с рискованным сексуальным поведением у студентов [9].

Изучению психологических механизмов, лежащих в основе связи между нарциссизмом и риском развития фейсбук-зависимости, посвящено исследование S. Casale, G. Fioravanti [3]. Ощущая значительную нужду в восхищении и потребности в принадлежности к кому-либо или чему-либо, такие личности стремятся к специфическому общению, но, не имея соответствующих навыков,

они обращаются к общению посредством социальных сетей, проводя онлайн значительное время.

Обобщение результатов, связанных с использованием социальных сетей студентами и участием их в рискованном поведении, представлено G. G. Groth, L. M. Longo, J. L. Martin в мини-обзоре. Публикация фотографий и текстов, связанных с рискованным поведением (злоупотребление алкоголем, употребление наркотиков) на сайтах социальных сетей, является общедоступным и может приводить к обратному эффекту [7].

Таким образом, из анализа зарубежной литературы видно, что аддиктивное поведение является достаточно распространенной формой девиации среди молодежи. При этом отмечается высокий процент распространения химических аддикций (алкоголя, наркотических веществ) у студентов колледжей [2; 10]; имеются данные, свидетельствующие о том, что склонность к аддиктивному поведению отличается от самого аддиктивного поведения [6], т. к. это сложное образование, внутри которого происходит сменяемость одной зависимости другой, смешение их между собой [3; 7; 9]; употребление психоактивных веществ молодыми людьми обусловлено психологическими факторами личности [8] и связано с решением проблем стресса [11], вследствие неадекватно переживаемого кризиса идентичности<sup>1</sup>, который, в свою очередь, обусловлен деформациями воспитания в семье [4; 5].

Исследованием аддиктивного поведения, различных его форм и видов в отечественной психологической науке занимаются М. С. Ангел [12], О. В. Каминская [13], Л. Т. Киселева [14], М. И. Кошенова [15], А. В. Лебедев, Н. И. Айзман, М. А. Суботялов,

<sup>1</sup> Эриксон Э. Г. Идентичность: юность и кризис: пер. с англ. / общ. ред. А. В. Толстых. – М.: Прогресс, 1996. – С. 179.



А. Д. Герасев, Р. И. Айзман [16], А. Н. Ломакина [17], В. Д. Менделевич [18], Т. В. Пантелеева [19], А. В. Смирнов [20], С. М. Широ, А. С. Меркулова [21] и другие.

М. С. Ангел выделяет факт взаимного влияния внутренних (психологических) и внешних (социальных) факторов в развитии аддиктивного поведения, а также устанавливает связь между увеличивающимися общественными противоречиями и негативными явлениями, провоцирующими ненормативное поведение в молодежной среде [12].

Изучение роли микросоциальных факторов в развитии различных форм деструктивного (в том числе аддиктивного) поведения осуществляет в своей статье А. Н. Ломакина [17]. Разграничение биологических и социальных факторов при квалификации болезненного состояния (сформированного аддиктивного поведения как синдрома) важно при выборе средств реабилитации и профилактики. Анализируя несостоятельность аргументов при выборе терапии синдрома зависимости в отечественной наркологии, В. Д. Менделевич предлагает ряд мер, в том числе включение в Национальные клинические протоколы только тех лекарственных препаратов, эффективность и безопасность которых подтверждена корректными научными исследованиями [18].

Изучая структуру интегральной индивидуальности, А. В. Смирнов выделяет половые особенности проявления глубинно-психологической сферы у трех типов личности: «аддиктивного», «пограничного» и «неаддиктивного» [20].

Коллектив авторов под научным руководством Р. И. Айзмана [16] исследовал склонность студентов к психосоциальным зависимостям. В результате были выявлены гендерные различия в проявлении аддиктивного поведения юношей и девушек 17–18 лет.

На примере героиновой интоксикации Л. Т. Киселева выделяет этапы развития аддиктивной идентичности, отмечает, что учащение приемов наркотика приводит к психологической зависимости. При присоединении симптомов физической зависимости происходит формирование аддиктивной идентичности [14].

Проблемная личностная идентичность, связанная с отсутствием чувства самодостаточности, является предиктором работоголизма, согласно М. И. Кошеновой [15].

При исследовании студентов, склонных к любовной аддикции, С. М. Широ и А. С. Меркулова выявили, что девушки в большей степени склонны к любовной аддикции, чем юноши. Они уделяют слишком много времени своему партнеру, испытывают тревогу по поводу их возможного отвержения и одиночества [21].

Наряду с описанными, относительно классическими, формами аддикций массовое распространение получили Интернет и компьютерная аддикции, возникающие, в том числе, на основе образовательных потребностей молодежи.

О. В. Каминская выявила респондентов с признаками компьютерной игровой зависимости, что свидетельствует о вытесняющей роли игры и восприятию ее аддиктом как высшей ценности [13].

Таким образом, в работах отечественных ученых говорится о взаимовлиянии внутренних (психологических) и внешних (социальных) факторов в становлении аддиктивного поведения [12; 17]; о роли лекарственных средств в терапии аддикций на основе соответствующей квалификации болезненного состояния (сформированного аддиктивного поведения как синдрома) [18]; о нахождении практического решения проблем коморбидности аддикций, схожести симптоматики и симптоматики аддикций [20]; о формировании



аддиктивной идентичности, изучением которой занимались И. Ю. Гусев<sup>2</sup>, Н. В. Дмитриева<sup>3</sup>, Ю. Ю. Кушнерова<sup>4</sup>, Н. В. Твердохлебова<sup>5</sup>, Д. В. Четвериков<sup>6</sup>, А. А. Ярышева<sup>7</sup> и другие на примере зависимости от героина [14]; о гендерных различиях в проявлении юношей и девушек 17–18 лет к различным аддикциям [16]; о массовом распространении Интернет и компьютерной аддикции, возникающих иногда и на основе образовательных потребностей молодежи [13; 19]; а также о различных негативных качествах личности, формирующихся под воздействием аддиктивной реализации [15; 21].

Таким образом, на основе проведенного анализа как зарубежных, так и отечественных исследований в области аддикций и личностных особенностей аддиктов, можно констатировать наличие ряда задач для психолого-педагогической практики коррекции, реабилитации и профилактики.

Различные методы и формы профилактики аддиктивного поведения и склонности к нему представлены в трудах таких отечественных авторов, как И. С. Бубнова, А. Г. Терещенко [22], Е. О. Буханько, М. А. Жданова [23], О. А. Круковская [24], В. И. Назаров, И. И. Завозяев, А. А. Данилов [25] и другие.

По результатам исследования Е. О. Буханько и М. А. Ждановой, было выяснено, что

«существует проблема низкой информированности студентов о формах, причинах, последствиях, мерах профилактики и лечения аддиктивного поведения» [23, с. 277].

Профилактику аддиктивных форм поведения в ранней юности, по мнению И. С. Бубнова и А. Г. Терещенко, необходимо осуществлять с учетом степени вовлеченности, а также с учетом факторов, способствующих развитию аддикций. В качестве таких факторов авторы выделяют «семейный фактор риска и защиты», «фактор взаимоотношений со сверстниками», «социальный фактор риска и защиты», «учебный фактор риска и защиты» [22, с. 11].

Исследуя социально-психологические детерминанты склонности к употреблению психоактивных веществ и других зависимостей среди учащихся подросткового и юношеского возрастов, В. И. Назаров с соавторами считают, что основными направлениями профилактики должны выступать формирование смысловых опор, убеждений, поведенческих установок, жизненных ориентаций у юношей и девушек [25].

По мнению О. А. Круковской, одним из эффективных подходов к профилактике аддиктивного поведения среди студентов является социально-педагогический, реализация которого предполагает становление социально активной личности, устойчивой к негативному давлению среды [24, с. 68].

<sup>2</sup> Гусев И. Ю. Психологические средства коррекции идентичности созависимой личности: на примере жен, имеющих мужей с алкогольными проблемами: автореф. дисс...канд. псих. наук: 19.00.01. – Новосибирск, 2006. – 20 с.

<sup>3</sup> Дмитриева Н. В. Дубровина О. В. Аддиктивная идентичность виртуально зависимой личности. – Ишим: Изд-во ИГПИ им. П. П. Ершова, 2010. – 200 с.

<sup>4</sup> Кушнерова Ю. Ю. Формирование эго-идентичности студентов в процессе адаптации к обучению в вузе как фактор профилактики алкогольной аддикции: автореф. дисс...канд. псих. наук: 19.00.07. – Кемерово, 2012. – 23 с.

<sup>5</sup> Твердохлебова Н. В. Особенности идентичности при формировании пивной аддикции на этапе психологической зависимости (на примере лиц юношеского возраста): автореф. дисс...канд. псих. наук: 19.00.01. – Томск, 2012. – 24 с.

<sup>6</sup> Четвериков Д. В. Психологические механизмы и структура аддиктивного поведения личности: дис. ... докт. психол. наук: 19.00.01. – Новосибирск, 2002. – 385 с.

<sup>7</sup> Ярышева А. А. Несформированность идентичности как детерминанта склонности к аддиктивному поведению старших школьников: автореф. дисс... канд. псих. наук: 19.00.07. – Кемерово, 2012. – 24 с.



Из анализа данных научных исследований следует, что социальная поддержка студентов со стороны [24], вовлечение их в общественно значимую, полезную деятельность (волонтерские движения как форма профилактики: исследования Крючковой В. Н.<sup>8</sup>, Катковой Л. В.<sup>9</sup>, Мысиной Г. А.<sup>10</sup> и других), использование социальной рекламы, активной тренинговой работы могут выступать условиями, средствами и формами первичной профилактики склонности к аддиктивному поведению с учетом различных факторов риска [22] и способствовать актуализации и развитию личностных ресурсов [25], а также расширению информированности юношей и девушек о негативном влиянии аддиктивной реализации [23].

Исходя из вышесказанного, целью нашего исследования является выделение доминирующих черт личности студентов, склонных к аддиктивному поведению, определение факторов, влияющих на возникновение данной склонности, проверка успешности психолого-педагогической программы профилактики, направленной на активизацию личностных ресурсов по преодолению развития аддиктивного поведения.

### Материалы и методы

В нашем исследовании приняли участие 210 студентов разных направлений профессионального образования Северо-Казахстанского государственного университета им. Манаша Козыбаева (СКГУ), Республика Казах-

стан, г. Петропавловск. Эти студенты участвовали в психолого-педагогическом формирующем эксперименте с 2012 по 2016 годы. На констатирующем и контрольном этапах эксперимента использовались одни и те же методики: опросник диагностики аддикций ОДА-2010 (А. В. Смирнов); опросник 16 PF для изучения черт личности (Р. Кеттел); опросник Г. Шмишека для выявления типов акцентуации характера; опросник ЕРІ Г. Айзенка для определения типов личности – экстраверсии и нейротизма. Полученные первичные данные обрабатывались с применением методов математико-статистической обработки данных: корреляционный анализ (коэффициент линейной корреляции Пирсона), метод определения значимости различий (критерий знаков G), факторный анализ. Статистические расчеты были выполнены с использованием пакета компьютерных программ Microsoft Excel XP и пакета статистического анализа SPSS 17.0 for Windows.

### Результаты исследования

На констатирующем этапе эксперимента для определения связи между показателями личностных свойств (типов личности, черт личности и характера) и показателями форм аддиктивного поведения был проведен корреляционный анализ с использованием коэффициента линейной корреляции Пирсона.

Наибольшее количество значимых корреляционных связей было выявлено между

<sup>8</sup> Крючкова Н. В. Воспитательная работа со студентами, склонными к формированию Интернет-аддикции [Электронный ресурс]. URL: [www.iiorao.ru](http://www.iiorao.ru) (дата обращения 19.12.2017)

<sup>9</sup> Каткова Л. В. Социальные технологии профилактики аддиктивного поведения студенческой молодежи: автореф. дисс... канд. социол. наук: 22.00.08. – Белгород, 2013. – 27 с.

<sup>10</sup> Мысина Г. А. Патриотическое воспитание как основа профилактики аддиктивных форм поведения обучающихся // Материалы Всероссийской конференции «Аддиктивное поведение обучающихся: профилактика, реабилитация и ресоциализация в условиях образовательной среды». – М., 2013. – С. 12–16.



выделенными качествами личности и сексуальной аддикцией, компьютерной и интернет-зависимостью. Это означает, что, стремясь уйти от реальности и получить специфические ощущения, молодые люди увлекаются просмотром сайтов сексуального содержания; общаются в чатах на сексуальные темы, выстраивая отношения по типу «вирта», т. е. виртуального секса; постоянно участвуют в сетевых онлайн играх, форумах; ощущают непреодолимую тягу к поиску информации в Сети.

Склонность к сексуальной аддикции у студентов проявляется тем сильнее, чем сильнее у них выражены такие личностные особенности, как нейротизм ( $.202, p \leq 0,05$ ), черты экзальтированного типа акцентуации характера ( $.227, p \leq 0,01$ ) и черты положительного полюса *O* «Склонность к опасениям – спокойствие» ( $.176, p \leq 0,05$ ). В меньшей степени проявляется склонность к сексуальной аддикции, если студентам присущи черты личности положительного полюса *B* «Высокий интеллект – низкий интеллект» ( $-.160, p \leq 0,05$ ), если они собраны, сообразительны, проницательны, эрудированны.

Склонность к компьютерной и интернет-зависимости у студентов выражена тем сильнее, чем сильнее у них развиты черты положительного полюса *O* «Склонность к опасениям – спокойствие» ( $.210, p \leq 0,01$ ): чувство вины, неуверенность в себе, депрессивность, суетливость, погруженность в мрачные раздумья; черты положительного полюса *Q2* «Самодостаточность – конформизм» ( $.160, p \leq 0,05$ ): независимость от группы, отсутствие нужды в поддержке людей. В меньшей степени склонность к компьютерной и интернет-зависимости у студентов проявляется, если у них выражены черты *L* «Доверчивость – подозрительность» ( $-.171, p \leq 0,05$ ): догматичность, требование от окружающих нести ответственность за свои ошибки, осторожность в поступках и реакции по типу экстраверсии ( $-.167, p \leq 0,05$ ).

На основе выявленных коэффициентов корреляции был проведен факторный анализ, в ходе которого выделено и описано три психологических фактора: эмоционально-волевой, межличностно-коммуникативный и конативный, каждый из которых оказывает свое специфическое влияние на становление склонности к аддиктивному поведению студентов.

На формирующем этапе эксперимента была реализована психолого-педагогическая программа профилактики склонности к аддиктивному поведению студентов, которая включала два блока мероприятий: подготовительный – информирование студентов о негативных последствиях аддиктивного поведения, и основной – воздействие на причины возникновения у них склонности к аддиктивному поведению [1, с. 140–151].

После реализации программы была проведена повторная диагностика, в ходе которой было установлено, что число студентов, склонных к аддиктивному поведению, уменьшилось со 112 до 77 человек: 24 девушки и 11 юношей (более трети респондентов) избавились от вредных привычек, изменив свое отношение к здоровью, образу жизни, к общению и взаимодействию.

Как видно из таблицы 1, существенные изменения коснулись таких форм аддикций, как адренолиномания, сексуальная, любовная зависимость, трудоголия и гэмблинг. Часть студентов-юношей (11 человек из 46) стали больше времени уделять учебе и общению с окружающими благодаря отказу от аддиктивной реализации. Развитая эмоциональная устойчивость и приобретенные навыки регуляции эмоциональных состояний способствовали снижению стремления к ситуациям, опасным для жизни, отказу от увлечений различными играми, смещению направленности ценностных ориентаций на восстановление личной жизни и укрепление семейных взаимоотношений.



Таблица 1

**Выраженность склонности к аддиктивному поведению студентов  
на констатирующем и контрольном этапах эксперимента, %**

Table 1

**Expression of propensity to addictive behavior of students  
on the ascertaining and control stages of the experiment, %**

Форма аддиктивного поведения	Степень выраженности склонности к аддикции											
	Отсутствие склонности к аддикции				Тенденция к формированию склонности к аддикции				Устойчивое наличие склонности к аддикции			
	Юн.		Дев.		Юн.		Дев.		Юн.		Дев.	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
Алкогольная зависимость	3	<b>4</b>	2	<b>4</b>	1	1	1	<b>2</b>	5	<b>3</b>	5	<b>3</b>
	3	<b>4</b>	4	<b>2</b>	5	7	7	<b>4</b>	2	<b>9</b>	9	<b>4</b>
Наркотическая зависимость	7	<b>3</b>	2	<b>4</b>	4	<b>1</b>	2	<b>1</b>	5	4	5	<b>4</b>
		<b>7</b>	0	<b>5</b>	1	<b>7</b>	4	<b>4</b>	2	6	6	<b>1</b>
Гэмблинг	1	<b>3</b>	2	<b>3</b>	7	4	2	2	8	<b>6</b>	5	<b>3</b>
	1	<b>5</b>	3	<b>9</b>			1	7	2	<b>1</b>	6	<b>4</b>
Адреналиномания	1	<b>3</b>	2	<b>4</b>	1	1	3	<b>2</b>	7	<b>5</b>	4	<b>3</b>
	5	<b>7</b>	1	<b>5</b>	5	3	5	<b>3</b>	0	<b>0</b>	4	<b>2</b>
Сексуальная зависимость	2	<b>5</b>	5	<b>6</b>	2	<b>1</b>	2	<b>1</b>	6	<b>3</b>	2	<b>1</b>
	0	<b>0</b>	2	<b>8</b>	0	<b>1</b>	3	<b>5</b>	0	<b>9</b>	5	<b>7</b>
Любовная зависимость	1	<b>3</b>	1	<b>5</b>	3	3	2	<b>9</b>	5	<b>3</b>	6	<b>3</b>
	3	<b>5</b>	2	<b>9</b>	3	0	7		4	<b>5</b>	1	<b>2</b>
Зависимость от людей и отношений	7	7	8	6	1	1	5	<b>3</b>	1	1	1	8
	0	2	5	2	7	7		<b>0</b>	3	1	0	
Компьютерная и Интернет-зависимость	1	<b>3</b>	2	<b>4</b>	2	1	1	1	6	<b>5</b>	6	<b>4</b>
	5	<b>3</b>	1	<b>1</b>	0	7	7	7	5	<b>0</b>	2	<b>2</b>
Труоголия	1	<b>3</b>	1	<b>3</b>	7	6	5	5	7	<b>5</b>	3	<b>1</b>
	7	<b>5</b>	4	<b>6</b>			6	0	6	<b>9</b>	0	<b>4</b>
Примечание: 1 – констатирующий этап эксперимента; 2 – контрольный этап эксперимента. Жирным шрифтом выделены достоверные отличия (по ф-критерию Фишера) между 1 и 2 этапами эксперимента												

Формирование уверенности в себе в ходе тренинговой работы способствовало тому, что студенты стали выстраивать отношения с более доступными объектами возможных любовных отношений, ориентируясь на процесс взаимоотношений, а не на результат в форме «секса на раз».

Из таблицы 1 видны также произошедшие изменения в склонности к аддиктивному

поведению у студентов-девушек. Эти изменения коснулись таких аддикций, как любовная и алкогольная, компьютерная и интернет-зависимость, а также гэмблинг. Около трети студентов-девушек в ходе реализации программы профилактики, способствовавшей развитию у них позитивного самовосприятия, смогли понять бессмысленность отношений с человеком, который их отверг. Сформированное умение осознавать и решать возникающие



проблемы, усвоение способов конструктивного разрешения существующих трудностей позволили девушкам снимать напряжение через занятие творческими видами деятельности взамен увлечения алкоголем. При отказе от таких аддикций, как гэмблинг, компьютерная и интернет-зависимость девушки стали более ориентированы на реализацию своих увлечений и интересов в социально приемлемых формах, в общении с реальными людьми, а не «фейками» в сети интернет, в занятиях различными видами спорта.

Анализ изменений количества студентов с разным уровнем склонности к зависимостям (по ф-критерию Фишера) показал, что в 13 случаях (24 %) из 54 наблюдалось отсутствие значимости-достоверности в различиях между результатами констатирующего и контрольного экспериментов, в двух случаях (4 %) – различия отсутствовали вовсе, в оставшихся 39 случаях (72 %) имелись достоверные изменения в полученных данных. Это свидетельствует о достаточной эффективности реализованной программы психолого-педагогической профилактики склонности к аддиктивному поведению студентов вуза.

Наибольшие преобразования коснулись конативного фактора, в то время как межличностно-коммуникативный и эмоционально-волевой факторы претерпели незначительные изменения.

### Обсуждение и заключение

После проведения формирующего этапа эксперимента и реализации психолого-педагогической программы профилактики склонности к аддиктивному поведению студентов юноши и девушки стали более эмоционально устойчивыми (снижение факторного веса переменной «Нейротизм»), менее раздражительными (снижение факторного веса переменной

«Возбудимый тип акцентуации характера»), демонстрировали независимое настроение от происходящих событий (исключение переменной «Циклотимный тип акцентуации характера»). Более того, происходящие события перестали вызывать у студентов сильное раздражение (экзальтации), как раньше («исчезновение» переменной «Экзальтированный тип акцентуации характера» из структуры эмоционально-волевого фактора). Молодые люди стали реагировать иначе, без излишнего пристрастия и увлеченности конкретным аддиктивным агентом. Как следствие, у них появилось больше времени на выполнение учебно-профессиональных обязанностей. Студенты стали более спокойными, перестали уклоняться от ответственности и терять душевное равновесие при негативных переживаниях – утрата переменной «С–» на контрольном этапе эксперимента (табл. 2).

Следует отметить, что треть студентов, склонных к аддиктивному поведению, утратив эту склонность, изменили систему коммуникаций как в сфере общественных, так и в сфере межличностных отношений. Изменив свое отношение к аддиктивным агентам, молодые люди стали отличаться приподнятым настроением, позитивной активностью, стремлением действовать во благо себя и других, направлять свою деятельность на достижение успехов в учебно-профессиональной сфере и общении (доминирующее положение переменной «Гипертимный тип акцентуации характера» в структуре межличностно-коммуникативного фактора).

Юноши и девушки стали менее склонными к риску (фиксируется утрата переменной «Дистимичный тип акцентуации характера», располагавшейся на отрицательном полюсе, что говорит о том, что позитивные черты «Гипертимного типа акцентуации ха-



рактера» получают свое дополнительное развитие). У студентов отмечается повышение значимости социальных контактов; отношения с людьми приобретают большую искренность и эмоциональность (усиление черт «F+»). Молодые люди перестали требовать к себе в обще-

нии усиленного внимания, довольствуясь минимальным взаимодействием и поддержанием «зрелого» разговора и контактов (снижение факторного веса переменной «Демонстративный тип акцентуации характера»).

Таблица 2

**Сравнительная факторная матрица склонности к аддиктивному поведению студентов на контрольном этапе эксперимента**

Table 2

**Comparative factor matrix of propensity to addictive behavior of students at the control stage of the experiment**

Наименование фактора	Наименование переменной в структуре фактора	Конст. этап	Контр. этап
Эмоционально-волевой	Нейротизм	.823	.782
	Возбудимый тип акцентуации характера	.740	.593
	Q4 «Расслабленность – напряженность»	.707	.730
	Циклотимный тип акцентуации характера	.666	–
	О «Склонность к опасениям – спокойствие»	.649	.639
	Экзальтированный тип акцентуации характера	.568	–
	Тревожный тип акцентуации характера	.547	.550
	С «Эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость»	-.606	–
Межличностно-коммуникативный	Н «Смелость – робость»	.755	.652
	Гипертимный тип акцентуации характера	.753	.696
	Ф «Рассудительность – беспечность»	.685	.666
	Демонстративный тип акцентуации характера	.673	.604
	Е «Доминантность – подчиненность»	.613	.556
	Экстраверсия	.535	.540
	Дистимичный тип акцентуации характера	-.541	–
	Q3 «Недисциплинированность – контролируемость»	.647	–
Конативный	Н «Дипломатичность – прямолинейность»	.603	–
	Г «Сознательность – безответственность»	.559	.620
	М «Мечтательность – практичность»	-.549	–
	С «Эмоциональная устойчивость – эмоциональная неустойчивость»	–	<b>.613</b>
	Дистимичный тип акцентуации характера	–	<b>-.549</b>
	В «Высокий интеллект – Низкий интеллект»	–	<b>.735</b>

Получает развитие общительность студентов с внешней средой как природно обусловленное свойство (отмечается устойчивость пе-

ременной «Экстраверсия»), энергичность психической деятельности и активности юношей и девушек при установлении и расширении контактов и осуществлении ведущей деятельности.



На основе изменений в конативном факторе (табл. 2) можно констатировать, что молодые люди сохраняют настойчивость и упорство, решительность в достижении целей («G+»), становятся более собранными и сообразительными («B+»), эмоционально устойчивыми, работоспособными, эмоционально зрелыми («C+») и стремятся к сосредоточенности в большей степени на радостных событиях, чем на печальных. Фактически у студентов происходит снижение частоты проявления таких поведенческих характеристик, как искушенность, расчетливость (исключение «N+»); юноши и девушки стали менее самолюбивыми,

перестали подчинять себе ставших со-зависимыми своих родственников (исключение «Q3+»), а также избавились от погруженности в свои интересы, стали менее ограниченными как до эксперимента (утрата «M-») вследствие того, что появилось больше времени для самосовершенствования и саморазвития из-за отказа от аддиктивной реализации.

Таким образом, результаты экспериментального исследования наглядно демонстрируют относительную успешность разработанной и реализованной психолого-педагогической программы профилактики склонности к аддиктивному поведению студентов вуза.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Лазаренко Д. В., Антилогова Л. Н.** Психологические факторы склонности студентов к аддиктивному поведению: монография. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2017. – 154 с.
2. **Cabriaes J. A., Cooper T. V., Hernandez N., Law J.** Psychographic characteristics, tobacco, and alcohol use in a sample of young adults on the U.S./México border // *Addictive Behaviors*. – 2016. – Vol. 63. – P. 12–18. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.06.028>
3. **Casale S., Fioravanti G.** Why narcissists are at risk for developing Facebook addiction: The need to be admired and the need to belong // *Addictive Behaviors*. – 2018. – Vol. 76. – P. 312–318. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.08.038>
4. **Zhang Ch., Brook J. S., Leukefeld C. G., Brook D. W.** Longitudinal psychosocial factors related to symptoms of Internet addiction among adults in early midlife // *Addictive Behaviors*. – 2016. – Vol. 62. – P. 65–72. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.06.019>
5. **Forster M., Grigsby T. J., Rogers C. J., Benjamin S. M.** The relationship between family-based adverse childhood experiences and substance use behaviors among a diverse sample of college students // *Addictive Behaviors*. – 2018. – Vol. 76. – P. 298–304. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.08.037>
6. **Griffiths M. D.** Behavioural addiction and substance addiction should be defined by their similarities not their dissimilarities // *Addiction*. – 2017. – Vol. 112, Issue 10. – P. 1718–1720. DOI: <https://doi.org/10.1111/add.13828>
7. **Groth G. G., Longo L. M., Martin J. L.** Social media and college student risk behaviors: A mini-review // *Addictive Behaviors*. – 2017. – Vol. 65. – P. 87–91. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.10.003>
8. **Gullo M. J., Loxton N. J., Dawe S.** Impulsivity: four ways five factors are not basic to addiction // *Addictive Behaviors*. – 2014. – Vol. 39, Issue 11. – P. 1547–1556. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.01.002>
9. **Kilwein T. M., Looby A.** Predicting risky sexual behaviors among college student drinkers as a function of event-level drinking motives and alcohol use // *Addictive Behaviors*. – 2018. – Vol. 76. – P. 100–105. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.07.032>





10. **Pearson M. R., Liese B. S., Dvorak R. D.** College student marijuana involvement: Perceptions, use, and consequences across 11 college campuses // *Addictive Behaviors*. – 2017. – Vol. 66. – P. 83–89. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.10.019>
11. **Russell M. A., Almeida D. M., Maggs J. L.** Stressor-related drinking and future alcohol problems among university students // *Psychology of Addictive Behaviors*. – 2017. – Vol. 31, Issue 6. – P. 676–687. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/adb0000303>
12. **Ангел М. С.** Проблема клинко-психологической трансформации мотивационно-потребностной сферы подростков с аддиктивным поведением в условиях социокультурных изменений в современной России (1985–2015 годы) // *Международный научно-исследовательский журнал*. – 2017. – № 4-2 (58). – С. 148–153. DOI: <https://doi.org/10.23670/IRJ.2017.58.001>
13. **Каминская О. В.** Характеристика зависимости от компьютерных он-лайн игр // *Вестник по педагогике и психологии Южной Сибири*. – 2013. – № 1-2. – С. 169–171.
14. **Киселева Л. Т.** Клинико-психологические аспекты героиновой интоксикации // *Научно-методический электронный журнал Концепт*. – 2017. – № S18. – С. 14–22.
15. **Кошенова М. И.** Работоголизм: путь к совершенству или дезадаптации? // *Институт психологии Российской академии наук. Социальная и экономическая психология*. – 2017. – Том 2, № 2. – С. 152–164.
16. **Лебедев А. В., Айзман Н. И., Суботялов М. А., Герасев А. Д., Айзман Р. И.** Оценка склонностей к психосоциальным зависимостям среди студентов 17–18 лет г. Новосибирска // *Интеграция образования*. – 2017. – Т. 21, № 4 (89). – С. 695–708. DOI: <http://dx.doi.org/10.15507/1991-9468.089.021.201704.695-708>
17. **Ломакина А. Н.** Социально-педагогические особенности аддиктивности молодежи как разновидности деструктивного поведения // *Научное мнение*. – 2014. – № 10-2. – С. 46–50.
18. **Менделевич В. Д.** Аргументированность выбора терапии синдрома зависимости: доказательная наркология против рутинной клинической практики // *Журнал неврологии и психиатрии им. С. С. Корсакова*. – 2015. – Т. 115, № 4-2. – С. 59–63.
19. **Пантелеева Т. В.** Особенности социально-психологической адаптации Интернет-аддиктов в ранней юности // *Азимут научных исследований: педагогика и психология*. – 2016. – Т. 5, № 1 (14). – С. 185–188.
20. **Смирнов А. В.** Половые особенности проявлений «аддиктивного», «пограничного» и «не-аддиктивного» типов индивидуальности на глубинно-психологическом уровне интегральной индивидуальности // *European Social Science Journal*. – 2014. – № 6-3 (45). – С. 329–337.
21. **Ширко С. М., Меркулова А. С.** Личностные характеристики студентов, склонных к любовной аддикции // *Личность в пространстве и времени*. – 2017. – № 6. – С. 157–163.
22. **Бубнова И. С., Терещенко А. Г.** Профилактика аддиктивных форм поведения среди студентов колледжа // *Вестник Омского университета. Серия: психология*. – 2016. – № 2. – С. 4–11.
23. **Буханько Е. А., Жданова М. А.** Профилактика аддиктивного поведения в студенческой среде средствами социальной рекламы // *Вестник Тюменского областного государственного института развития регионального образования*. – 2016. – № 2. – С. 274–277.
24. **Круковская О. А.** Социально-педагогический подход в профилактике аддиктивного поведения студентов колледжа // *Вестник Бурятского государственного университета*. – 2014. – № 1-2. – С. 63–68.
25. **Назаров В. И., Завозяев И. И., Данилов А. А.** Современный вуз и профилактика зависимости в студенческой среде: монография. – Иваново: Ивановский государственный университет, 2015. – 208 с.



DOI: [10.15293/2226-3365.1802.04](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.04)

Dmitry Vitalievich Lazarenko,

Candidate of Psychological Sciences,

Academy of State Management under the President of Republic of Kazakhstan,

North-Kazakhstan Region, Petropavlovsk, Republic of Kazakhstan.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9401-2322>

E-mail: [mitya1981-07@inbox.ru](mailto:mitya1981-07@inbox.ru)

Larisa Nikolaevna Antilogova,

Doctor of Psychological Sciences, Professor, Head,

Department of General and Pedagogical Psychology,

Omsk State Pedagogical University, Omsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4717-1769>

E-mail: [antilogova@yandex.ru](mailto:antilogova@yandex.ru)

## Propensity for addictive behaviors among university students and its prevention

### Abstract

**Introduction.** The study focuses on the problem of psychological and educational prevention of propensity for addictive behaviors among university students. The purpose of the article is to identify the dominant personality traits of students who are prone to addictive behavior, to outline the factors which determine this tendency, and to propose a prevention program aimed at activating personal resources to overcome the development of addictive behavior.

**Materials and methods.** The research is based on the analysis and generalization of scientific and theoretical sources and experimental data in order to investigate the effectiveness of psychological and educational program implementation aimed at preventing addictive behaviors among university students. The study was conducted using the Smirnov's addiction diagnostic questionnaire ODA-2010, R.Cattell's 16 Personality Factors questionnaire, G. Shmishek's questionnaire to identify types of character accentuations, the Eysenck's personality Inventory (EPI), the correlation analysis, the method of determining the significance of differences, and factor analysis.

**Results.** The article reveals the psychological features students prone to addictive behaviors, analyzes psychological factors which determine the formation of this tendency, as well as discusses psychological and educational preventative potential of addictive behaviors. It is established that the greatest number of significant connections is observed between types of personality (extraversion, neuroticism), personality traits, character accentuations and sexual addiction, computer and Internet addiction. During the factor analysis, three psychological factors (emotional-volitional, interpersonal-communicative and behavioral) were identified and described, which affect the development of a propensity to addictive behavior among university students. Based on the results of the formative experiment, the relative success of implementing the psychological and educational prevention program is noted: one third of students inclined to addictive behavior have lost this inclination and have changed the content and direction of communication and interaction both in public and in interpersonal relations.

**Conclusions.** The results obtained allow to identify the dominant personality traits of students who are prone to addictive behaviors. According to the results of the experiment, during the implementation of the prevention program aimed at activating the personal resources, there was a change in the personality traits and the structure of psychological factors, which influenced the reduction in the risk of occurrence and development of a tendency to addictive behavior of university students.



### Keywords

*Addictive behavior; Propensity to addictive behavior; Addiction; Addictive agent; Addictive implementation; Factor analysis.*

### REFERENCES

1. Lazarenko D. V., Antilogova L. N. *Psychological factors of students addiction to addictive behavior*. Monograph. Omsk, Omsk State Pedagogical University Publ., 2017, 154 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30749374>
2. Cabriaes J. A., Cooper T. V., Hernandez N., Law J. Psychographic characteristics, tobacco, and alcohol use in a sample of young adults on the U.S./México border. *Addictive Behaviors*, 2016, vol. 63, pp. 12–18. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.06.028>
3. Casale S., Fioravanti G. Why narcissists are at risk for developing Facebook addiction: The need to be admired and the need to belong. *Addictive Behaviors*, 2018, vol. 76, pp. 312–318. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.08.038>
4. Zhang Ch., Brook J. S., Leukefeld C. G., Brook D. W. Longitudinal psychosocial factors related to symptoms of Internet addiction among adults in early midlife. *Addictive Behaviors*, 2016, vol. 62, pp. 65–72. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.06.019>
5. Forster M., Grigsby T. J., Rogers C. J., Benjamin S. M. The relationship between family-based adverse childhood experiences and substance use behaviors among a diverse sample of college students. *Addictive Behaviors*, 2018, vol. 76, pp. 298–304. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.08.037>
6. Griffiths M. D. Behavioural addiction and substance addiction should be defined by their similarities not their dissimilarities. *Addiction*, 2017, vol. 112, issue 10, pp. 1718–1720. DOI: <https://doi.org/10.1111/add.13828>
7. Groth G. G., Longo L. M., Martin J. L. Social media and college student risk behaviors: A mini-review. *Addictive Behaviors*, 2017, vol. 65, pp. 87–91. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.10.003>
8. Gullo M. J., Loxton N. J., Dawe S. Impulsivity: four ways five factors are not basic to addiction. *Addictive Behaviors*, 2014, vol. 39, issue 11, pp. 1547–1556. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2014.01.002> Get rights and content
9. Kilwein T. M., Looby A. Predicting risky sexual behaviors among college student drinkers as a function of event-level drinking motives and alcohol use. *Addictive Behaviors*, 2018, vol. 76, pp. 100–105. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2017.07.032>
10. Pearson M. R., Liese B. S., Dvorak R. D. College student marijuana involvement: Perceptions, use, and consequences across 11 college campuses. *Addictive Behaviors*, 2017, vol. 66, pp. 83–89. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2016.10.019>
11. Russell M. A., Almeida D. M., Maggs J. L. Stressor-related drinking and future alcohol problems among university students. *Psychology of Addictive Behaviors*, 2017, vol. 31 (6), pp. 676–687. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/adb0000303>
12. Angel M. S. Problem of Clinical and Psychological Transformation of Motivation and Need Sphere of Adolescents with Addictive Behavior under Conditions of Social and Cultural Changes in Modern Russia (1985–2015). *International Research Journal*, 2017, no. 4-2 (58), pp. 148–153. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.23670/IRJ.2017.58.001> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28994429>



13. Kaminskaya O. V. Characteristic of Dependence on Computer Online Games. *Bulletin on Pedagogy and Psychology of South Siberia*, 2013, no. 1-2, pp.169–171. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24414861>
14. Kiseleva L. T. Clinico-psychological aspects of heroin intoxication. *Scientific-Methodical Electronic Journal Concept*, 2017, no. S18, pp. 14–22. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29847064>
15. Koshenova M. I. Workaholism: Way to Perfection or Disadaptation?. *Institute of Psychology of the Russian Academy of Sciences. Social and Economic Psychology*, 2017, vol. 2, no. 2, pp. 152–164. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29757950>
16. Lebedev A. V., Aizman N. I., Subotyalov M. A., Gerashev A. D., Aizman R. I. Psychosocial Addiction Assessment Among 17–18-year Old Students of Novosibirsk. *Integration of Education*, 2017, vol. 21, no. 4 (89), pp. 695–708. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.15507/1991-9468.089.021.201704.695-708> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30682930>
17. Lomakina A. N. Socio-pedagogical features of youth addictiveness as a kind of destructive behaviour. *Scientific Opinion*, 2014, no. 10-2, pp. 46–50. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23060096>
18. Mendelevich V. D. Accuracy of the choice of the dependence syndrome treatment: evidence-based addictology against clinical practice. *Korsakov Journal of Neurology and Psychiatry*, 2015, vol. 115, no. 4-2, pp. 59–63. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24249327>
19. Panteleeva T. V. Features of Socio-Psychological Adaptation of the Internet-Addict in Early Adolescence. *Azimuth Research: Pedagogy and Psychology*, 2016, vol. 5, no. 1 (14), pp. 185–188. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25596514>
20. Smirnov A. V. Sexual Peculiarities of Manifestation "Addictive", "Border" And "Non-Addictive" Types Individuality at a Depth-Psychological Level of Integrated Individuality. *European Social Science Journal*, 2014, no. 6-3 (45), pp. 329–337. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23005453>
21. Shirko S. M., Merkulova A. S. Personal characteristics of students inclined to love addiction. *Personality in Space and Time*, 2017, no. 6, pp. 157–163. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30611607>
22. Bubnova I. S., Tereshchenko A. G. Organizing the prevention of addictive forms of behavior among college students. *Bulletin of Omsk University. Series: Psychology*, 2016, no. 2, pp. 4–11. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=27506416>
23. Bukhanko E. A., Zdanova M. A. Prevention of Addiction Among Students Means of Public Advertising. *Bulletin of Tyumen Oblast State Institute for Development of Regional Education*, 2016, no. 2, pp. 274–277. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26643190>
24. Krukovskaya O. A. Socio-pedagogical approach to prevention of addictive behavior in college students. *Bulletin of Buryat State University*, 2014, no. 1-2, pp. 63–68. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21391771>
25. Nazarov V. I., Zavozyaev I. I., Danilov A. A. *Modern University and Prevention of Dependence in the Student Environment*. Monograph. Ivanovo, Ivanovo State University Publ., 2015, 208 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26030329>

Submitted: 26 January 2018

Accepted: 09 March 2018

Published: 30 April 2018



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Ю. М. Пасовец, Д. В. Беспалов

DOI: [10.15293/2226-3365.1802.05](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.05)

УДК 316.6+159.923.2

## ОТНОШЕНИЕ СОЦИАЛЬНО-AКТИВНОЙ МОЛОДЕЖИ К ЛИДЕРСТВУ\*

Ю. М. Пасовец, Д. В. Беспалов (Курск, Россия)

**Проблема и цель.** В статье на примере молодежи, включенной в социально-значимую деятельность, раскрывается проблема соотношения лидерства и социальной активности личности, связанная со спецификой самоидентификации социально-активной личности с социальным и групповым лидерством, их типами. Цель нашего исследования состояла в выявлении специфики отношения социально-активной молодежи к лидерству как социальному феномену и модели поведения в социальной группе.

**Методология.** Исследование предполагало диагностику ряда показателей и индикаторов, отражающих отношение социально-активной молодежи к лидерству: самоидентификация с социальным и групповым лидерством, их типами, значимость лидерского статуса в группе и самооценка характерных для себя качеств личности. Сбор эмпирических данных осуществлялся методом анкетирования, которое проводилось авторами среди участников Международного лагеря молодежного актива «Славянское содружество» в 2016 г. Количество респондентов составило 120 человек. Выборочная совокупность исследования формировалась на основе целевой выборки. Для статистического анализа первичных данных (в программе SPSS Statistics 20.0) использовались методы частотного распределения, группировки, анализа сопряженности; для обработки ответов респондентов на открытые вопросы применялся метод контент-анализа.

**Результаты.** Проведенное исследование позволило раскрыть особенности представлений социально-активной молодежи о лидерстве, ее самоидентификации с социальным лидерством, типом такого лидерства (универсальным – ситуативным). Определена специфика отношения этой категории молодежи к групповому лидерству, типам лидерства в группе, выделенным в зависимости от преобладающей в деятельности лидера функции (лидер-организатор – лидер-инициатор – лидер-мастер и др.) и выполняемым задачам (стратегическое – тактическое – операционное лидерство). Выявлена значимость группового лидерства в среде социально-активной молодежи. Охарактеризовано место лидерских качеств в психологическом портрете молодежи, включенной в социально-значимую деятельность.

**Заключение.** По результатам исследования делаются выводы о существенной дифференциации социально-активной молодежи по ее отношению к социальному и групповому лидерству,

---

\*Публикация подготовлена в рамках поддержанного РФФИ научного проекта № 16-36-01019 «Динамика молодежного лидерства в пространстве группового субъекта»

**Пасовец Юлия Михайловна** – кандидат социологических наук, доцент, кафедра социологии и политологии, Курский государственный университет.

E-mail: [yulia\\_pasovets@mail.ru](mailto:yulia_pasovets@mail.ru)

**Беспалов Дмитрий Викторович** – кандидат психологических наук, декан факультета физической культуры и спорта, доцент, кафедра психологии, Курский государственный университет.

E-mail: [bdw@mail.ru](mailto:bdw@mail.ru)





*что позволяет разграничить социальную активность личности, связанную с участием в деятельности социальных институтов и организаций, реализации социально-значимых мероприятий и др., и лидерство. Раскрывается амбивалентность отношения социально-активных молодых людей к лидерству как терминальной и инструментальной ценности: у большинства из этой категории молодежи, с одной стороны, обнаруживается высокая личностная значимость лидерского статуса; с другой – неразвитость такого качества личности, как инициативность, стремление быть лидером.*

**Ключевые слова:** лидерство; ценность; самоидентификация; лидерская идентичность; личность; социальная группа; социально-активная молодежь.

### Проблема исследования

В социально-гуманитарном знании проблема лидерства является одной из узловых, поскольку она связана с фундаментальными проблемами личности и ее роли в жизнедеятельности социальной группы, общности и социума в целом, социальных действиях и взаимодействиях в ключевых сферах общественной жизни (политической, экономической, духовной и др.). Наряду с этим актуальность проблемы обуславливается контекстом современной социальной реальности, где востребованной оказывается личность, обладающая лидерским потенциалом и способная осуществлять социально-значимую деятельность. В этом плане возникает необходимость в теоретическом и эмпирическом обосновании соотношения между лидерством и социальной активностью личности, раскрытии специфики идентификации и самоидентификации социально-активной личности со статусом лидера, что в настоящее время составляет недостаточно разработанную область научного знания. Вместе с тем аспекты социальной активности, связанные с развитием лидерских компетенций и их реализацией в социальной практике, формированием социальной идентичности и адекватной самоидентичности, особенно

актуальны для современной российской молодежи [38; 48].

Обращаясь к рассмотрению этой проблематики, следует, прежде всего, отметить неоднозначность трактовки самого понятия «лидер» в повседневной жизни и социально-гуманитарных науках (социальной психологии, социологии, педагогике и др.). Так, в «Толковом словаре русского языка», фиксирующем общеупотребительные смыслы слов, указано, что слово «лидер» используется в нескольких значениях: во-первых, это глава, руководитель политической партии, общественно-политической организации или вообще какой-либо группы людей; человек, пользующийся авторитетом и влиянием в каком-нибудь коллективе; во-вторых, спортсмен или спортивная команда, идущие первыми в состязании; в-третьих, корабль, возглавляющий колонну, группу судов<sup>1</sup>. Полисемантность данного термина ведет к неоднозначной его интерпретации в повседневной практике и соответственно оказывает влияние на самоидентификацию личности с этой статусной позицией: каждый решает сам считать себя лидером или нет, в какой конкретно ситуации, в рамках формальной или неформальной структуры группы и т. д.

<sup>1</sup> Ожегов С. И., Шведова Н. Ю. Толковый словарь русского языка: 80 000 слов и фразеологических выражений / Рос. акад. наук, Ин-т русского языка им.

В. В. Виноградова. – 4-е изд., доп. – М.: Азбуковник, 1999. – С. 264.



Многоаспектность лидерства как социального и социально-психологического феномена осложняет выработку в научном сообществе единого и однозначного понимания его сущности и структуры, обуславливает необходимость обоснования и использования разных подходов к типологизации лидерства и т. д.

К настоящему времени в социально-гуманитарных науках зарубежными и отечественными учеными разработан ряд теорий и концепций лидерства: теория черт (Е. Богардус, Р. Стогдилл, Р. Лорд и др.<sup>2</sup>); ситуационная теория (П. Херси, К. Бланшар, Ф. Фидлер и др. [45]); теория последователей (Р. Келли, Ф. Стэнфорд, Д. Рисман, Б. Келлерман, А. Замулин и др. [43]); трансформационная теория (Д. М. Бернс, Б. Басс и др.<sup>3</sup>); параметрическая теория коллектива (Л. И. Уманский, А. С. Чернышев и др. [51]) и т. д. Предложены несколько авторских моделей лидерства: концепции М. Кастельса о «горизонтальном» лидерстве, эмоционального интеллекта Д. Гоулмана, харизматического лидерства Д. Хоуэлла и Д. Мак-Клелланда, синтетическая теория лидерства и др. [43]. Осуществляя анализ эволюции взглядов на лидерство, Р. G. Northouse<sup>4</sup> констатирует, что только за последние два десятилетия появились такие подходы к исследованию лидерства, как «подлинное» лидерство (authentic leadership), духовное лидерство (spiritual leadership), обслуживающее лидерство (servant leadership), адаптивное лидерство (adaptive leadership), в рамках каждого из которых дается своя трактовка этого феномена.

С позиции этих подходов осуществляется научное осмысление феномена лидерства, его проявлений в различных сферах, анализ его структуры, функций, типов лидерства, влияния лидера на последователей и другие значимые вопросы этой проблематики.

Следует отметить, что в зарубежных исследованиях последних пяти лет активно развиваются концептуальные подходы трансформационного и «подлинного» (аутентичного) лидерства, а также предпринимаются попытки ввести в методологию исследований лидерства ряд новых подходов: сетевой, конструктивистский и др. Так, в русле идей трансформационного лидерства британский исследователь Д. Tourish [30] подчеркивает необходимость привлечения последователей лидера к созданию организационной реальности, достигая тем самым совместного руководства или снижения роли лидерства в организации; представитель американской психологической науки К. А. Arnold [1] обнаруживает не прямое, а косвенное влияние трансформационного лидерства на улучшение благополучия сотрудников организации. Американские ученые С. М. Sims, Т. Gong, С. Hughes [26] на примере женщин в сфере малого бизнеса показывают возможности руководить созданной организацией на основе своих аутентичных «Я», ценностей и целей, т. е. стать подлинными лидерами. Среди недавних западных исследований, также интересных в методологическом плане, назовем и работы французского автора J. Clifton [6], в которых раскрываются возможности применения сетевой теории и

<sup>2</sup> Вернигорова Т. П., Нечипоренко В. С. Теории лидерства и элиты как методологические основы кадровой политики и управления персоналом. – М.: Real Print, 2016. – С. 82–85.

<sup>3</sup> Goethals G. R., Sorenson G. J., MacG J. Burns. (eds.) Encyclopedia of Leadership – Four volume set. – Thousand

Oaks, London, New Delhi: Sage Publications Inc., 2004. – P. 13–29.

<sup>4</sup> Northouse P. G. Leadership: Theory and Practice. – Seventh Edition. – Thousand Oaks, London, New Delhi, Singapore: Sage Publications, 2016. – P. 37.



конструктивистского подхода к изучению лидерства.

В плане новой тематики в исследованиях лидерства современные зарубежные научные разработки отличаются вниманием к выявлению гендерных и социокультурных особенностей лидерства, коллективному (множественному) лидерству, достижению эффективного лидерства, которое зачастую отождествляется с руководством. Изучая специфику женского лидерства, американский исследователь L. L. Bierema [2] раскрывает личностные противоречия, связанные с вынужденным принятием женщинами модели «мужского» (идеального) лидерства; финские авторы U. Hytti, G. A. Alsos, J. Heinonen, E. Ljunggren [16] также эмпирически доказывают выработку у женщин, унаследовавших семейный бизнес (предприятия), маскулинизированной идентичности как сильного владельца. Работая в этом же тематическом направлении, на основе данных фокус-групп и интервью с женщинами-руководителями разных национальностей, проживающими в Великобритании, британские ученые V. Showunmi, D. Atewologun и D. Bebbington [25] выявляют зависимость понимания и принятия моделей лидерства от этнокультурных, религиозных и социально-классовых различий обследуемых женщин. В рамках анализа социокультурных особенностей лидерства как социального феномена китайские исследователи Y. Xing и Y. Liu [34], по сути отождествляя лидерство с руководством, показывают его ключевую роль в управлении человеческими ресурсами в организациях в процессе реформирования экономики в современной КНР; группа американских ученых (J. H. Humphreys, M. M. Novicevic, J. Smothers,

S. S. Pane Haden и др. [15]) раскрывают зависимость формирования лидерской идентичности от широкого социального контекста, когда коллективное одобрение выступает катализатором для начала формирования идентичности лидера. В последние годы в зарубежной науке наряду с развитием идей индивидуального лидерства (J. Ford, N. H. Harding, S. Gilmore, S. Richardson [11]; J. Vergauwe, B. Wille, J. Hofmans, B. R. Kaiser [32] и др.) получили распространение и исследования, посвященные коллективному, или множественному, лидерству, предполагающему смену нескольких лидеров, формирование команды лидеров (команды стратегического лидерства) и т. п. (K. Quick [22], J. Raelin [23], D. Rawlings [24] и др.). Примеры проведенных за последние несколько лет исследований позволяют показать общий научный контекст тематических направлений изучения проблематики лидерства, сложившийся на данный момент за рубежом.

В настоящее время одним из перспективных направлений в изучении лидерства являются исследования этого феномена в малых группах, для обозначения разных типов которых используются понятия коллектива<sup>5</sup>, команды [47] и др. В ряде работ иностранных и отечественных авторов, посвященных проблемам групповой динамики и лидерства в малых группах, поднимаются вопросы, связанные с процессом идентификации и спецификой идентичности на уровне социальной группы, формированием лидерской идентичности, или *leader identity*. При этом ведущие российские исследователи развивают идеи групповой идентификации (идентичности); зарубежные авторы чаще обращают внимание именно на

<sup>5</sup> Чернышев А. С., Беспалов Д. В., Аль-Гафри С. Роль лидерства в функционировании группы как субъекта

совместной деятельности. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2013. – 244 с.



идентификацию с лидерской позицией в группе.

Говоря о вкладе современных отечественных ученых в разработку тематики лидерской идентичности, приведем ряд их идей, значимых для научного контекста настоящей работы. Так, в социально-философском дискурсе М. А. Мень<sup>6</sup> выделяет в лидерстве проекцию идентификации, через призму которой проявляется идентификация на групповом уровне (идентификация лидера с группой) и на институциональном уровне (принятие лидера группой). В рамках субъектной концепции малой группы К. М. Гайдар [41; 42] рассматривает групповую самоидентичность, или идентичность группы как группового субъекта. Выстраивая многомерную модель идентичности в малой группе, А. В. Сидоренков [49; 50] разграничивает уровни межличностной, микрогрупповой и групповой идентичности.

В то же время германские ученые S. Schnurr и O. Zyats<sup>7</sup> рассматривают социальное конструирование идентичности лидера в команде. Финские авторы J. J. Virtaharju и P. T. Liiri [33], также основываясь на принципах социального конструктивизма, характеризуют процесс изменения идентичности на групповом уровне, когда руководители начинают идентифицироваться членами организации как лидеры. Французский исследователь J. Clifton [6] осмысливает формирование лидерской идентичности в процессе взаимодействия между членами организации на основе теории сети акторов. Исходя из положений теории идентификации и самовосприятия, австралийские исследователи D. Miscenko,

H. Guenter, D. V. Day [21] посредством анализа воспитания лидерской идентичности у группы слушателей семинедельной программы по развитию лидерских качеств приходят к выводам о зависимости восприятия себя как лидера от развития лидерских навыков, о динамическом аспекте лидерской идентичности, связанном с необходимостью формирования лидерских качеств, их осознания в течение определенное время.

В контексте нашего исследования следует обратить особое внимание на выводы о содержании и механизме формирования лидерской идентичности, сделанные недавно американскими учеными W. Zheng и D. Muir [37]. В отличие от других исследователей, рассматривающих влияние развития лидерских качеств (по сути обучения лидерству) на выработку соответствующей идентичности, эти авторы переносят фокус исследования на самосознание человека, его осознание себя как лидера. Результатом их экспериментального исследования с участием членов программы развития лидерства в католической епархии и их наставников стало описание лидерской идентичности как многогранного феномена, включающего три аспекта: расширение границ, признание взаимозависимостей и распознавание цели. По их данным эти личностные изменения происходят в процессе самосознания себя как лидера и приводят к повышению уверенности в своих действиях в этом статусе [37].

Отметим и ряд работ, представляющих результаты новейших исследований процесса формирования лидерской идентичности у пе-

<sup>6</sup> Мень М. А. Социальная философия лидерства (концептуальный анализ). – М.: Независимый ин-т гражданского общества, 2013. – 247 с.

<sup>7</sup> Schnurr S., Zyats O. Be(com)ing a leader: A case study of co-constructing professional identities at work // In:

Angouri J., Marra M. (eds.). Constructing Identities at Work, Houndsmill. – Basingstoke: Palgrave MacMillan, 2012. – P. 40–60. URL: [https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230360051\\_3](https://link.springer.com/chapter/10.1057/9780230360051_3).



дагогических и научных работников (учителей, докторантов и др.). Китайские ученые А. Y. N. Cheng и E. Szeto [5] на примере начинающих учителей Гонконга (часть из которых занимали руководящие должности) обнаруживают взаимосвязь между ролями преподавателя и руководителя, трактуют ее как интерфейс для развития лидерской идентичности. На основе данных кейс-стади о развитии лидерства у учителей на разных этапах их карьеры американские авторы S. Sinha и D. L. Hanuscin [27] приходят к выводам об уникальности пути развития лидерства и лидерской идентичности для каждого учителя в зависимости от их личных приоритетов, школьного контекста и предшествующего жизненного опыта. Также рассматриваются проблемы формирования лидерской идентичности у начинающих помощников руководителей образовательных программ и роль в их решении коллег, администрации (C. L. Tupling и D. Outhwaite [31]); снижение лидерских амбиций к концу обучения у женщин-докторантов по сравнению с началом их обучения (M. A. Gregor и K. M. O'Brien [13]) и другие аспекты этой тематики. Исходя из этого, можно говорить о культивировании в современных зарубежных исследованиях идеи о непосредственном влиянии лидерской идентичности на эффективность профессиональной деятельности педагога, в том числе занимающего руководящую должность.

Наряду с процессом формирования лидерской идентичности современные зарубежные авторы уделяют внимание и ряду значимых аспектов, связанных с ее функционированием. Так, проведенные интервью с руководителями системы здравоохранения, наблюдения за их моделями поведения позволили американским исследователям G. L. Stewart, S. L. Astrove, C. J. Reeves, E. R. Crawford и S. L. Solimeo [29] истолковать сопротивление

формальных лидеров расширению полномочий команды как своеобразный способ защиты своей лидерской идентичности. На выборке администраторов группа германских и испанских авторов (L. Guillén, M. Mayo, K. Korotov [14]), по сути отождествляя лидерство с руководством, раскрывают взаимосвязь между представлениями индивидов о стандартах лидерства и их мотивацией к лидерству. Они разрабатывают модель мотивации к лидерству, основанную на двух типах сопоставлений самих себя: с конкретными примерами лидеров из прошлого и настоящего времени и с прототипами. При этом устанавливается влияние самооценки себя как лидера только на первый тип сопоставлений (с конкретными личностями) [14].

В ряде зарубежных работ, вышедших за последние три – пять лет, на основе экспериментальных исследований осуществляется разграничение (в ряде случаев противопоставление) между лидерской идентичностью личности (или ее идентификацией со статусом лидера, руководителя) и ее социальной идентичностью (гендерной, профессиональной и др.). Так, британские исследователи C. Croft, G. Currie, A. Lockett [9] на примере менеджеров-медсестер показывают противоречия, возникающие между их эмоциональной привязанностью к профессионально-групповой идентичности и идентификацией со статусом руководителя, доказывают необходимость формирования лидерской идентичности через отказ от приоритета профессиональной идентичности и подверженности влиянию группы. Исходя из того, что лидерская идентичность является частью лидерства как деятельности, а не просто профессионала с лидерской позицией, финские ученые A. Koskinemi, J. Perttula, A. Syväjärvi [19] разграничивают лидерскую идентичность и сильную профессиональную идентичность, доказывают, что для формирования первой





необходима самоизоляция от второй. Рассматривая связь различных форм социальной идентичности с трудовыми установками и поведением, американские авторы M. D. Johnson, F. P. Morgeson и D. R. Hekman [17] также подчеркивают уникальность идентичности лидера.

Рассмотрение некоторыми современными исследователями лидерской идентичности во взаимосвязи с другими личностными характеристиками приводит к признанию ее реляционного характера. Так, американские авторы L. A. Marchiondo, C. G. Myers, S. Kopelman [20] выявляют зависимость идентификации со статусом лидера от восприятия модели взаимодействия и принятия решений, воспринимаемой компетентности. C. M. Sims, T. Gong, C. Hughes [26], обнаруживая помехи между лидерской и гендерной идентичностью у женщин-владельцев малого бизнеса, отмечают у них реляционную аутентичность лидерства. На примере менеджеров Lu Chen [4] показывает положительное влияние на мотивацию к лидерству разных типов лидерских качеств (нарциссизма и скромности), ее опосредованность самооценкой эффективности руководства и позитивности лидерской идентичности.

Здесь следует обратить внимание на то обстоятельство, что рассмотрение лидерства в системе сложных отношений власти и идентичности признается современными иностранными исследователями (D. Collinson [7], D. Day, J. Fleenor, L. Atwater, R. Sturm, R. McKee [10] и др.) одним из перспективных направлений дальнейших разработок данной проблематики.

Тем самым, как показывает проведенный анализ научных работ зарубежных и отечественных авторов, проблеме самоидентификации (самоидентичности) личности со статусом лидера в группе (как результат самоотожествления, выделения себя в качестве лидера в составе группы, принятия роли лидера), которая во многом определяет отношение к лидерству как социальному феномену, можно отнести к малоизученным.

Что касается исследований лидерства в молодежной среде и молодежных группах, то в современной психологической, педагогической и социологической научной литературе значительное внимание уделяется процессу формирования лидерских качеств и компетенций у молодежи и созданию необходимых для этого социальных и психолого-педагогических условий. На этом аспекте развития молодежного лидерства сфокусированы современные исследования как зарубежных, так и отечественных авторов (E. Hoffman и C. Acosta-Orozco<sup>8</sup>, L. Kois, C. King, C. La Duke, A. Cook [18], В. А. Крикунова<sup>9</sup>, С. Н. Лукаш, П. В. Тимченко [46], Д. П. Щетинина и С. С. Зинченко [53] и др.). При этом в области педагогики и психологии предпринимаются попытки предложить продуктивные решения задач по развитию лидерства, формирования лидерской идентичности у молодежи, осуществляется их апробация. Так, два года назад группа британских и ирландских авторов (T. N. Garavan, A. McGarry, S. Watson и др. [12]) представила результаты исследования возможностей использования средств искусства (музыки, драмы и др.) в формировании личности лидера: эмоционального интеллекта, лидерской идентичности, открытости опыту и

<sup>8</sup> Hoffman E., Acosta-Orozco C. Life-metaphors among Colombian leadership students: core values and educational implications // College Student Journal. – 2015. – Vol. 49,

No. 3. – P. 438–446. – URL: <http://www.projectinnovation.biz/cs.j.html>

<sup>9</sup> Крикунова В. А. Лидерство в молодежной среде. – Чита: Забайкальский гос. ун-т, 2016. – 121 с.



ориентации на обратную связь. В это же время американские исследователи K. L. Yeager и J. L. Callahan [35] предложили модель развития лидерской идентичности у молодежи, в которой нашли подтверждение влияние опыта лидерства (или обучения лидерству) на формирование соответствующей идентичности у молодых людей, а также значимость отношений, способствующих раскрытию аутентичного лидерства, и мотивации к лидерству для молодежи. Как утверждают авторы, в этой модели отражается интерактивный процесс формирования лидерской идентичности [35].

Необходимо отметить, что сейчас в работах американских авторов находят отражение результаты исследований опыта федеральной политики США по развитию лидерства у обучающихся в образовательных учреждениях и анализа проблем, которые возникают в этом процессе. В этом ключе M. D. Young, K. M. Winn, M. A. Reedy [36] обосновывают ключевую роль подготовки лидеров в системе школьного образования для государства, необходимость эффективной реализации законодательного акта *Every Student Succeeds Act* (ESSA) («Закон об успешности каждого ученика»), принятого в 2015 г. На примере многолетнего исследования проблем карьерного роста педагогов из числа латиноамериканцев E. R. Crawford и E. J. Fuller [8] показывают, что одной из ключевых причин неудач латиноамериканцев в получении руководящей должности в школе является недооценка их как лидеров в период школьного обучения, недостаток у них соответствующего опыта. Одновременно осуществляется разработка основ подготовки специалистов к обучению молодежи лидерству. В частности, S. I. Springer и C. J. Schimmel [28] предлагают ряд стратегий, направленных на подготовку консультантов к развитию лидерских качеств у школьников в процессе групповой работы.

Наряду с исследованиями по проблемам формирования лидерских качеств у молодых людей распространение получают и научные разработки, посвященные оценке способностей к лидерству у разных категорий молодежи (Н. Д. Анисимов, П. Ю. Бударин, Ю. В. Касьяник [39], О. Б. Крушельницкая [44] и др.). В этом контексте в сфере социальной психологии и педагогической психологии интенсивно развивается направление исследований, связанное с разработкой методологии и методов диагностики лидерских способностей и качеств, неформальной структуры и лидерской позиции в социальной группе [40; 44].

Вместе с тем проблема отношения социально-активной молодежи к лидерству как модели поведения в социальной группе, связанная с определением личностной значимости лидерского статуса в неформальной структуре группы, самоидентификации с ним, не получила должного научного отражения в социально-гуманитарных исследованиях. При этом при характеристике социального поведения молодежи зачастую ее социально-значимую деятельность обозначают как лидерскую деятельность, отождествляя тем самым лидерство и социальную активность, лидера и активного гражданина. Однако, на наш взгляд, такой подход не приемлем, поскольку определенная часть социально-активной молодежи, несмотря на ее включенность в социально-значимую деятельность, не демонстрирует лидерского стиля взаимодействия и не идентифицирует себя со статусом лидера, лидерской позицией в группе.

Исходя из этого, цель нашего исследования состояла в выявлении специфики отношения социально-активной молодежи к лидерству как социальному феномену и модели поведения в социальной группе, что предполагало определение самоидентификации с социальным и групповым лидерством, их типами,



личностной значимости лидерского статуса в неформальной структуре группы и др.

### Методология исследования

*Теоретико-методологическая основа исследования.* Выбор в качестве эмпирического объекта исследования социально-активной молодежи обусловил необходимость концептуализации понятия социальной активности как ключевой категории исследования. Учитывая разнообразие трактовок этого термина в научной литературе, мы исходим из результатов концептуального анализа, уже проведенного А. Г. Шабановым, который приводит точки зрения ряда авторов. Так, М. И. Рожков под социальной активностью понимает готовность к социальным действиям в сфере социальных отношений, направленной на социально значимое преобразование окружающей среды, инициативность, творчество, самостоятельность, результативность действий. По мнению Т. Н. Мальковской, социальная активность представляет собой интегральное общественное свойство личности, характеризующееся состоянием субъекта в процессе взаимодействия с людьми в деятельности, необходимость которой обусловлена общественно-значимыми целями [52, с. 387]. В итоге сопоставления нескольких подходов А. Г. Шабанов определяет социальную активность как поведение социальных субъектов, которое воспроизводит или изменяет условия их жизнедеятельности и развивает их личностную структуру [52, с. 386].

В нашем понимании социально-активная молодежь – это категория молодежи, отличающаяся деятельным отношением к миру,

ориентированностью на совершение социально-значимых преобразований в обществе и реализацией соответствующего поведения. Формальными показателями социальной активности молодежи могут служить участие в деятельности социальных институтов и организаций (например, молодежных организациях и объединениях), подготовке и проведении социально-значимых мероприятий и др.<sup>10</sup>

Измерение в рамках нашего исследования предполагало диагностику ряда показателей и индикаторов, отражающих отношение социально-активной молодежи к лидерству: самоидентификация с социальным и групповым лидерством, их типами, значимость лидерского статуса в группе и самооценка характерных для себя качеств личности. В основу диагностики самоидентификации представителей социально-активной молодежи с типами лидерства нами положены идеи типологии лидерства по характеру деятельности (универсальный и ситуативный типы лидерства), по преобладающей в деятельности лидера функции (лидер – инициатор; лидер – мастер и др.); соотнесения последнего подхода с типологией организационного лидерства (стратегический, тактический и операционный типы лидерства). Так, различие между типами лидерства, выделенными по характеру деятельности, состоит в том, что:

- универсальный тип характеризуется постоянным проявлением качеств лидера;
- ситуативный тип предполагает проявление лидерских качеств лишь в определенной ситуации.

<sup>10</sup> Пасовец Ю. М. Ценностные ориентации социально-активной молодежи в современных российских условиях // Дети и молодежь – будущее России: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф., г. Вологда, 5–

7 октября 2016 г.: в 2-х ч. – Вологда: ИСЭРТ РАН, 2017. – Ч. II. – С. 646–651. URL: [http://library.vscs.ac.ru/Files/books/1491392043deti\\_i\\_molodezh\\_2\\_ch.pdf](http://library.vscs.ac.ru/Files/books/1491392043deti_i_molodezh_2_ch.pdf)



Для измерения самоидентификации молодежи с типом группового лидерства использовался подход Л. И. Уманского<sup>11</sup>, предложившего выделять в зависимости от преобладающей в деятельности лидера функции следующие типы лидерства в группе:

- лидер – организатор, который осуществляет функцию групповой интеграции;
- лидер – инициатор, главенствующий при решении новых проблем, выдвигающий идеи;
- лидер – генератор эмоционального настроения доминирует в создании настроения группы;
- лидер – эрудит отличается широтой познания, склонен к проявлению своих знаний;
- лидер – эталон становится для других членов группы примером, образцом, идеалом;
- лидер – мастер, обладающий компетентностью в каком-либо виде деятельности, являющийся специалистом в определенной сфере.

Представлялось значимым соотнести типы лидерства, выделенные Л. И. Уманским, с типологией делового лидерства, получившей широкое распространение в современной зарубежной психологии управления и организационной психологии (К. Боул, Р. Мартин, Р. Хьюджберг и др. [43]). В русле последнего подхода принято рассматривать три типа лидерства:

- стратегическое лидерство предполагает деятельность лидера по постановке и достижению долгосрочных целей перед командой, группой или организацией, формированию видения будущего результата деятельности, поддержке эффективной организационной культуры и т. п.;

– тактическое лидерство связано с деятельностью лидера по распределению ролей между участниками команды, уточнению их функций, регулированию взаимодействий в группе;

- операциональное лидерство выражается в деятельности лидера по обеспечению необходимых условий для достижения стратегических и тактических задач команды или организации: поддержке ценностей, организационной культуры, моделей поведения членов команды и др. [3; 43; 45].

Полагаем, что к стратегическому типу лидерства можно отнести модели поведения лидера – инициатора и лидера – эталона; к тактическому – лидера – организатора, лидера – генератора эмоционального настроения; к операциональному – лидера – мастера, лидера – эрудита. Здесь следует отметить, что такое соотношение между двумя подходами к типологизации лидерства имеет условный характер, однако позволяет определить доминирующий среди социально-активной молодежи тип лидерства в рамках каждого из подходов.

*Методы сбора и анализа данных.* Сбор данных осуществлялся по разработанной нами программе и методике методом анкетирования. Статистический анализ первичных данных проводился при помощи программы SPSS Statistics 20.0; использовались методы частотного распределения, группировки, анализа сопряженности; для обработки ответов респондентов на открытые вопросы применялся метод контент-анализа.

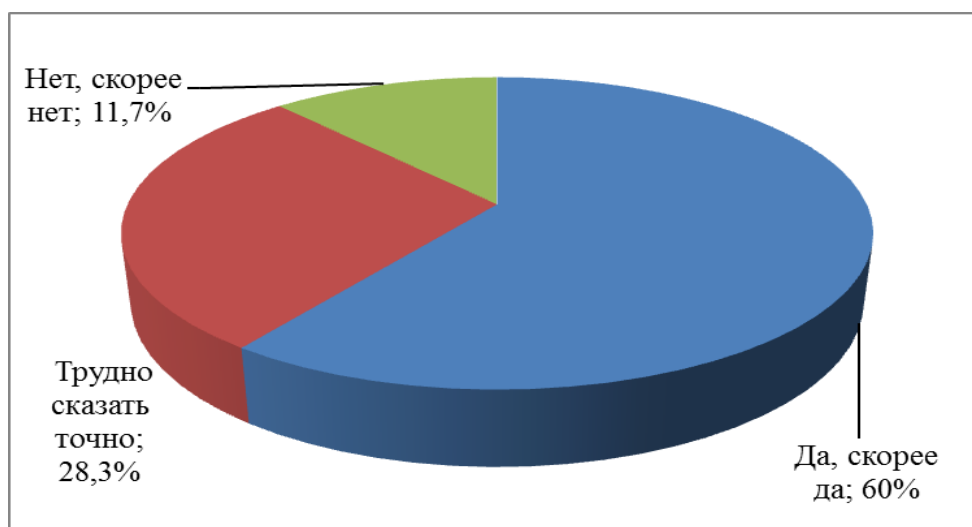
*Характеристика выборки исследования.* Анкетирование проводилось нами среди участников Международного лагеря молодежного

<sup>11</sup> Уманский Л. И. Личность, организаторская деятельность, коллектив: избр. тр. – Кострома: Костром. гос. ун-т, 2001. – 208 с.

актива «Славянское содружество» в 2016 г. Количество респондентов составило 120 человек. Выборочная совокупность исследования формировалась на основе целевой выборки: осуществлялся отбор непосредственных участников лагеря актива из числа российских граждан, включенных в социально-значимую деятельность.

### Результаты исследования

Как показывают результаты проведенного исследования, большинство представителей социально-активной молодежи (60 % от числа всех опрошенных) считают себя лидерами (рис. 1). Вместе с тем каждый десятый из этой категории молодых людей не относит себя к лидерам (11,7 %); около трети не могут однозначно оценить себя в этом плане (28,3 %).



**Рис. 1.** Самооценка себя как лидера (в процентах от числа опрошенных)

**Fig. 1.** Self-evaluation of yourself as leader (the percentage frequency of the respondents number)

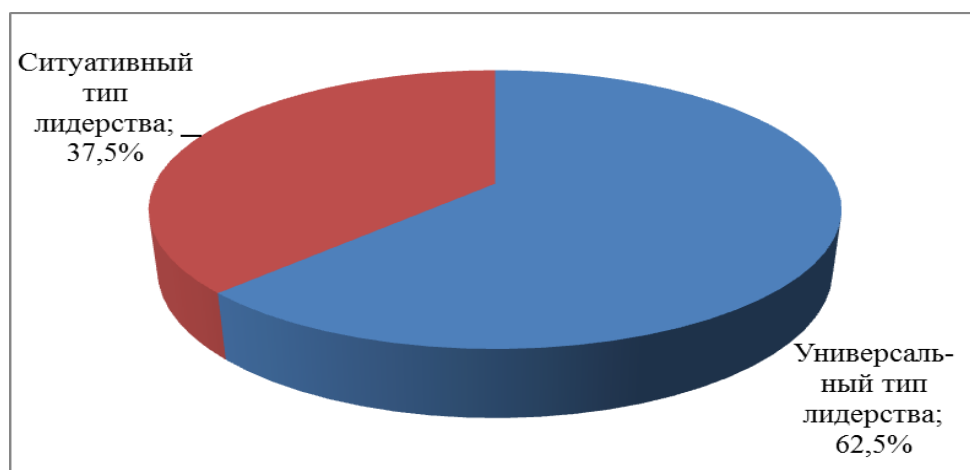
При этом результаты контент-анализа ответов респондентов на открытый вопрос о понимании лидерства выявили, что лидерство интерпретируется многими из социально-активной молодежи (33,3 % от общего числа опрошенных) как потребность и способность к управлению другими людьми, группой, обществом, непосредственное осуществление этой деятельности («в большей степени личностная черта, заключающаяся во внутренней потребности к влиянию на изменение окружающей среды и управлению»; «способность вести за собой других»; «навыки, чтобы вести группу»; «способность повести за собой команду, даже в случае поражения не

прекращать работу и поддерживать командный дух»; «мастерство управления людьми»; «набор качеств, дающих возможность их обладателю вести за собой народ к лучшему, с любовью»; «умение организовать деятельность группы людей и вдохновить их на свершения»; «умение организовывать и организовываться»; «человек очень важный для группы, человек, который проводит все в группе» и др.). Значительная часть этой молодежи (29,2 %) связывает лидерство с определенным качеством личности или совокупностью личностных характеристик, необходимых для лидера: «брать ответственность за свою деятельность и деятельность коллектива на себя»; «инициативность, тяга к обобщению



всех сил для достижения необходимого результата»; «качество, помогающее объединить людей и следовать за ним»; «ответственность за доверившихся вам людей»; «соответствие запросам членов группы, умение взять инициативу на себя»; «способность в любой ситуации оставаться уверенным в себе» и др. Наиболее часто к качествам личности лидера они относят ответственность за себя и других, инициативность, умение объединять и вести к общей цели, уверенность в себе. Также среди социально-активной молодежи достаточно распространен взгляд на лидерство как первенство

в каком-либо виде деятельности, стремление быть примером для других (15 %): «быть впереди, быть на высоте, подавать пример другим»; «быть лучшим, первым»; «отношения доминирования и подчинения влиянию человека, быть выше всех и обладать всеми качествами, отличающими от других»; «первенство, успешное достижение поставленных результатов»; «стремление быть равным среди первых и первым среди равных» и др. Эти формулировки ответов обнаруживают связь такой трактовки лидерства с наличием особого статуса в социальной общности (группе).



**Рис. 2.** Самоидентификация с типом лидерства в зависимости от характера деятельности (в процентах от числа считающих себя лидерами)

**Fig. 2.** Self-identification with the leadership type depending on the activity nature (the percentage frequency of those who considers themselves leaders)

Интересно, что большая часть из тех, кто называет себя лидером в целом, обозначают свой тип лидерства как универсальный (62,5 % от числа валидных ответов). Эти молодые люди отмечают, что они стремятся к тому, чтобы занять лидерские позиции в любых ситуациях, и обычно это у них получается. Вместе с тем более трети из них (37,5 % от числа валидных ответов) связывают характер своей деятельности с ситуативным лидерством, т. е., по их словам, они проявляют себя как лидеры только в определенных ситуациях (рис. 2).

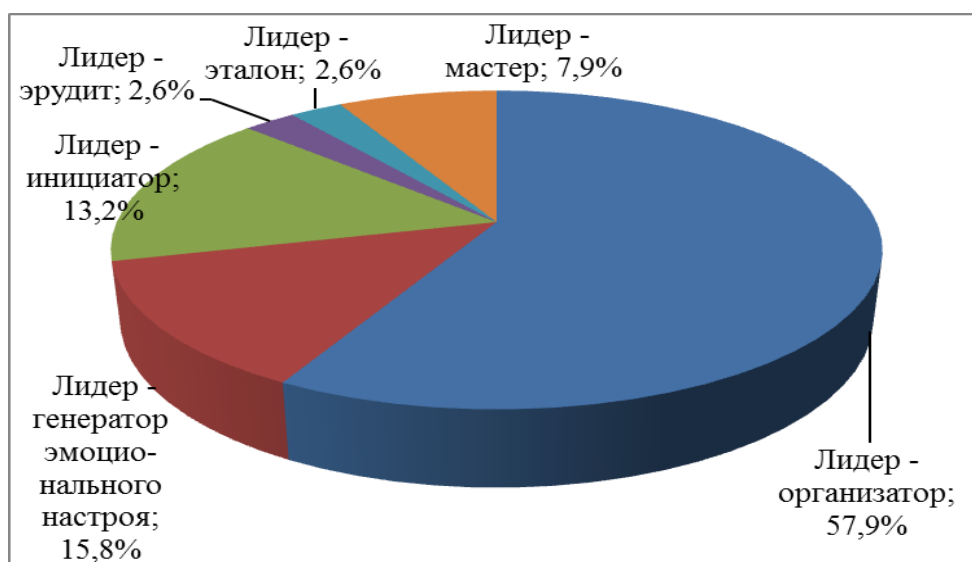
Оценивая свою роль при работе в группе, также основная часть представителей социально-активной молодежи (63,3 % от общего числа опрошенных) считают себя лидерами, поскольку, по их мнению, они обычно занимают позицию лидера в этих группах. Однако значительная доля социально-активной молодежи не относит себя к лидерам групп: 10,8 % опрошенных заявляют, что в большинстве случаев при работе в группе они не занимают позицию лидера; 25,9 % – затрудняются

с точным обозначением своей роли в ситуациях социального взаимодействия в группе.

Анализ сопряженности между показателями самоидентификации социально-активных молодых людей с социальным лидерством в целом и групповым лидерством показывает, что для подавляющего большинства тех, кто относит себя к социальным лидерам (87,5 % от числа валидных ответов), свойственна оценка себя и как групповых лидеров. В дальнейшем эту категорию молодых людей будем условно называть «лидерами группы», принимая в данном случае самоидентификацию с лидерской позицией в группе как некоторое ограничение для однозначной интерпретации статусной позиции в группе, зафиксированной объективно.

В этом контексте важно определить специфику самоидентификации социально-активной молодежи с типом группового лидерства и значимость (ценность) для нее такого лидерства.

По данным проведенного исследования, большая часть считающих себя групповыми лидерами (57,9 % от числа валидных ответов) относят себя к лидерам – организаторам, подчеркивая наличие у себя стремления сплотить группу, организовать деятельность членов этой группы (рис. 3). Значительно меньшее количество социально-активных молодых людей идентифицируют себя с лидерами – генераторами эмоционального настроения, для которых характерно стремление создать определенное настроение в группе (15,8 %), и с лидерами – инициаторами, отличающимися ориентацией на выдвижение идей, первенство при решении новых задач (13,2 %). Реже представители этой категории молодежи причисляют себя к лидерам – мастерам, ориентированным на проявление компетентности в каком-либо виде деятельности (7,9 %). В наименьшей степени среди социально-активных молодых людей распространена самоидентификация с такими типами лидерства, как лидер – эрудит и лидер – эталон (по 2,6 %).

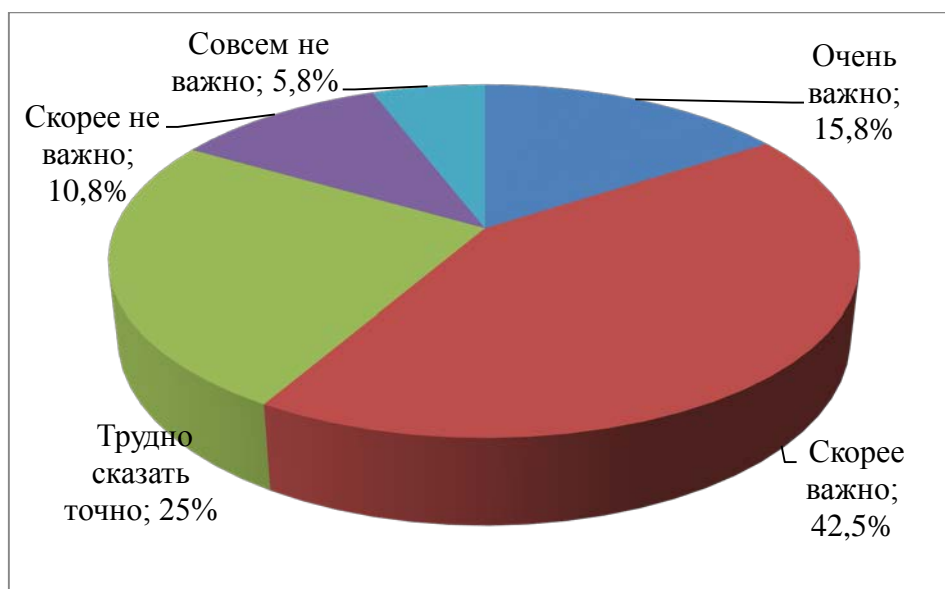


**Рис. 3.** Самоидентификация с типом лидерства в группе в зависимости от преобладающей в деятельности функции (в процентах от числа считающих себя лидерами в группе)

**Fig. 3.** Self-identification with the group leadership type depending on the predominant function (the percentage frequency of those who considers themselves leaders)

Исходя из предложенного нами соотношения между типами лидерства в группе, можно сказать, что в среде социально-активной молодежи преобладает тактический тип лидерства, представленный идентификацией с лидером – организатором и лидером – генератором настроения в группе (73,7 % от числа валидных ответов). При этом модели стратегического и операционального лидерства выбираются меньшей частью молодых людей (15,8 % и 10,5 % соответственно).

Показательно, что для большинства социально-активных молодых людей в целом (58,3 % от числа всех опрошенных) в той или иной степени важно занимать лидерскую позицию в группе. Около пятой части из них не придают особой значимости этому статусу; каждый четвертый из этой категории молодежи не может точно охарактеризовать свое отношение к возможности быть лидером в группе (рис. 4).

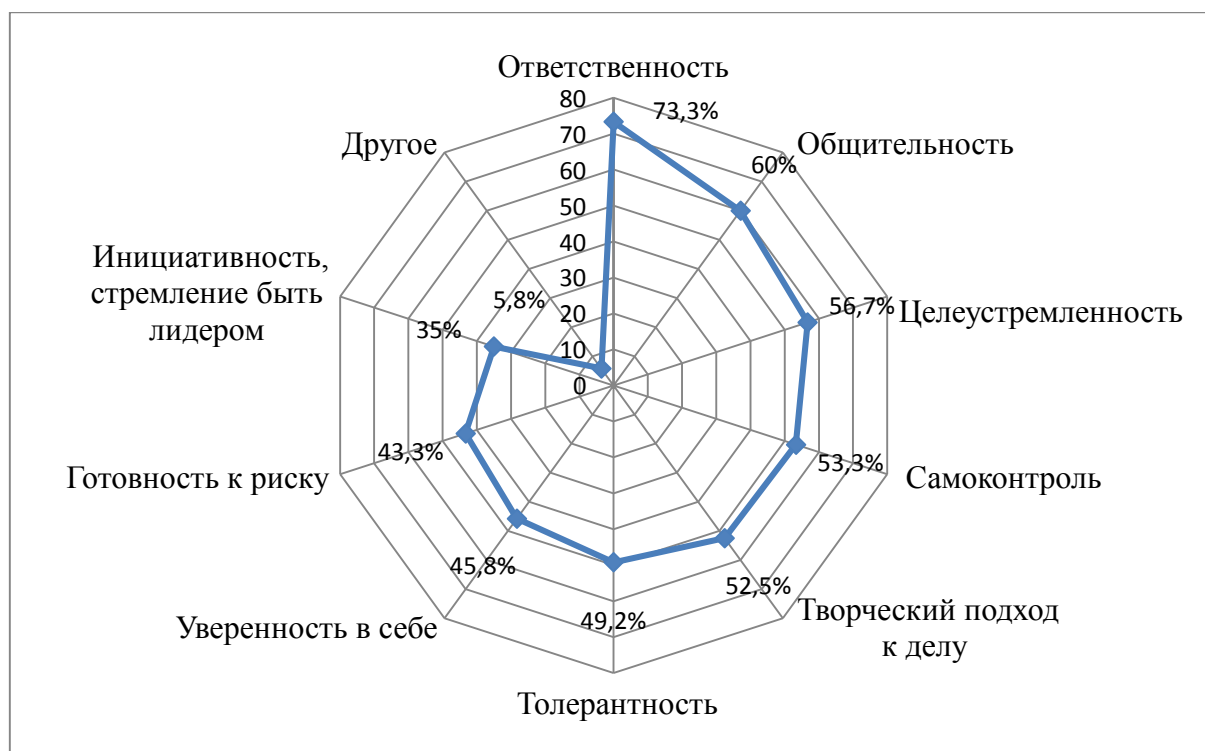


**Рис. 4.** Значимость лидерской позиции в группе (в процентах от числа опрошенных)

**Fig. 4.** The value of group leadership (the percentage frequency of the respondents number)

Обратим внимание на тот факт, что для 73,7 % молодых людей, идентифицирующих себя с групповыми лидерами (это составляет 46,7 % от всех опрошенных), сама по себе лидерская позиция в этой группе имеет существенное значение: для 21,1 % от числа «лидеров группы» она очень важна; для 52,6 % из них – скорее важна. Можно сказать, что эта категория социально-активной молодежи воспринимает позицию лидера в группе как особую ценность, придает ей терминальный характер.

Между тем такое качество личности, как инициативность, стремление быть лидером, имеющее инструментальный характер, является наименее распространенным среди социально-активной молодежи. Об этом свидетельствуют полученные нами данные о самооценке опрошенными характерных для них личностных качеств, представляющих собой своеобразный психологический портрет рассматриваемой категории молодежи (рис. 5).



**Рис. 5.** Самооценка характерных для себя качеств личности  
(в процентах от числа опрошенных; допускалось отметить несколько вариантов)

**Fig. 5.** Self-evaluation of characteristic person qualities  
(the percentage frequency of the respondents number; some variants were allowed)

Так, большая часть молодых людей, которых можно отнести к социально-активной молодежи, считает своими ключевыми личностными характеристиками ответственность (73,3 % от числа всех опрошенных), коммуникабельность (60 %), целеустремленность (56,7 %), самоконтроль (53,3 %) и творческий подход к решению поставленных задач (52,5 %). Значительная часть молодых людей называет в числе свойственных им качеств личности толерантность (49,2 %), уверенность в себе (45,8 %) и готовность к риску (43,3 %).

Вместе с тем, судя по самооценке опрошенных, инициативность, стремление быть лидером характерны только для третьей части (35 % всех респондентов) социально-активной молодежи (рис. 5). Кроме того, лишь около по-

ловины тех, кто относит себя к групповым лидерам (43,4 % от числа валидных ответов), отмечают у себя это личностное качество.

### Заключение

Подводя итоги проведенного исследования, приходим к следующим выводам, отражающим специфику отношения социально-активной молодежи к лидерству.

1. Молодежь, включенная в социально-значимую деятельность, существенно дифференцирована по своему отношению к социальному лидерству: большая ее часть причисляет себя к социальным лидерам, идентифицирует себя с этим статусом; остальная – нет. При этом в среде социально-активной молодежи распространены взгляды на лидерство как на потребность и способность к управлению дру-



гими людьми, группой, обществом, реализацию этой деятельности на практике; определенное качество личности или совокупность личностных характеристик, необходимых для лидера (ответственность за себя и других, инициативность, умение объединять и вести к общей цели, уверенность в себе); первенство в каком-либо виде деятельности, стремление быть примером для других.

2. Относительно самооценки социально-активной молодежью типа своего социального лидерства, то среди этой категории молодых людей преобладает самоидентификация с универсальным лидерством, который характеризуется стремлением к принятию лидерской позиции в любых ситуациях жизнедеятельности.

3. Также социально-активная молодежь значительно дифференцирована по своему отношению к групповому лидерству: основная часть ее представителей склонны идентифицировать себя с групповыми лидерами, подчеркивая, что они при работе в группе обычно занимают лидерскую позицию. Однако многие молодые люди, включенные в социально-значимую деятельность, не связывают свою роль в групповом взаимодействии с лидерством в группе.

4. В отношении самоидентификации этой категории молодежи с типом группового лидерства обнаруживается преобладание

отождествления своей деятельности с функциями лидера – организатора, для которого присуще стремление объединить группу, организовать деятельность членов этой группы. Исходя из предложенного нами соотношения между типами лидерства по преобладающей в деятельности лидера функции и типами организационного лидерства, можно сделать вывод о доминировании среди социально-активных молодых людей, считающих себя групповыми лидерами, самоидентификации с тактическим типом лидерства.

5. В ценностном плане отношение социально-активной молодежи к лидерству отличается амбивалентностью: с одной стороны, для большинства социально-активных молодых людей групповое лидерство, связанное с занятием лидерской позиции в группе, приобретением статуса лидера в группе, имеет существенную ценность; с другой – инициативность, стремление быть лидером как качество личности, имеющее характер инструментальной ценности, оказывается наименее распространенным среди данной категории молодежи. Это обстоятельство обуславливает необходимость формирования у большинства молодых людей стремления к проявлению инициативности и лидерских качеств и создания социальных условий для развития молодежного лидерства в современном российском обществе.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Arnold K. A.** Transformational leadership and employee psychological well-being: A review and directions for future research // *Journal of Occupational Health Psychology*. – 2017. – Vol. 22 (3). – P. 381–393. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/ocp0000062>
2. **Bierema L. L.** Women's Leadership. Troubling Notions of the 'Ideal' (Male) Leader // *Advances in Developing Human Resources*. – 2016. – Vol. 18 (2). – P. 119–136. DOI: <https://doi.org/10.1177/1523422316641398>
3. **Carter S. M., Greer Ch. R.** Strategic Leadership. Values, Styles, and Organizational Performance // *Journal of Leadership and Organizational Studies*. – 2013. – Vol. 20 (4). – P. 375–393. DOI: <https://doi.org/10.1177/1548051812471724>





4. **Chen L.** Linking leader personality traits to motivation to lead: A self-concept approach // *Social Behavior and Personality*. – 2016. – Vol. 44, № 11. – P. 1913–1925. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.11.1913>
5. **Cheng A. Y. N., Szeto E.** Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives // *Teaching and Teacher Education*. – 2016. – Vol. 58. – P. 140–148. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.003>
6. **Clifton J.** Leaders as ventriloquists. Leader identity and influencing the communicative construction of the organization // *Leadership*. – 2017. – Vol. 13 (3). – P. 301–319. DOI: <https://doi.org/10.1177/1742715015584695>
7. **Collinson D.** Dichotomies, Dialectics and Dilemmas: New Directions for Critical Leadership Studies? // *Leadership*. – 2014. – Vol. 10 (1). – P. 36–55. DOI: <https://doi.org/10.1177/1742715013510807>
8. **Crawford E. R., Fuller E. J.** A Dream Attained or Deferred? Examination of Production and Placement of Latino Administrators // *Urban Education*. – 2017. – Vol. 52 (10). – P. 1167–1203. DOI: <https://doi.org/10.1177/0042085915602537>
9. **Croft C., Currie G., Lockett A.** The Impact of Emotionally Important Social Identities on the Construction of a Managerial Leader Identity: A Challenge for Nurses in the English National Health Service // *Organization Studies*. – 2015. – Vol. 36 (1). – P. 113–131. DOI: <https://doi.org/10.1177/0170840614556915>
10. **Day D. V., Fleenor J. W., Atwater L. E., Sturm R. E., McKee R. A.** Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory // *The Leadership Quarterly*. – 2014. – Vol. 25 (1). – P. 63–82. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.004>
11. **Ford J., Harding N. H., Gilmore S., Richardson S.** Becoming the Leader: Leadership as Material Presence // *Organization Studies*. – 2017. – Vol. 38 (11). – P. 1553–1571. DOI: <https://doi.org/10.1177/0170840616677633>
12. **Garavan T. N., McGarry A., Watson S., D'Annunzio-Green N., O'Brien F.** The Impact of Arts-Based Leadership Development on Leader Mind-Set: A Field Experiment // *Advances in Developing Human Resources*. – 2015. – Vol. 17 (3). – P. 391–407. DOI: <https://doi.org/10.1177/1523422315588358>
13. **Gregor M. A., O'Brien K. M.** The Changing Face of Psychology: Leadership Aspirations of Female Doctoral Students // *Counseling Psychologist*. – 2015. – Vol. 43 (8). – P. 1090–1113. DOI: <https://doi.org/10.1177/0011000015608949>
14. **Guillén L., Mayo M., Korotov K.** Is leadership a part of me? A leader identity approach to understanding the motivation to lead // *Leadership Quarterly*. – 2015. – Vol. 26 (5). – P. 802–820. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.05.001>
15. **Humphreys J. H., Novicevic M. M., Smothers J., Pane Haden S. S., Hayek M., Williams W. A. Jr., Oyler J. D., Clayton R. W.** The collective endorsement of James Meredith: Initiating a leader identity construction process // *Human Relations*. – 2015. – Vol. 68 (9). – P. 1389–1413. DOI: <https://doi.org/10.1177/0018726714556292>
16. **Hytti U., Alsos G. A., Heinonen J., Ljunggren E.** Navigating the family business: A gendered analysis of identity construction of daughters // *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*. – 2017. – Vol. 35 (6). – P. 665–686. DOI: <https://doi.org/10.1177/0266242616675924>
17. **Johnson M. D., Morgeson F. P., Hekman D. R.** Cognitive and affective identification: Exploring the links between different forms of social identification and personality with work attitudes and



- behavior // *Journal of Organizational Behavior*. – 2012. – Vol. 33 (8). – P. 1142–1167. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.1787>
18. **Kois L., King C., LaDuke C., Cook A.** Cultivating Student Leadership in Professional Psychology // *Training and Education in Professional Psychology*. – 2016. – Vol. 10, № 1. – P. 29–36. DOI: <https://doi.org/10.1037/tep0000100>
  19. **Koskineniemi A., Perttula J., Syväjärvi A.** Existential-Experiential View of Self-Sourced (In)Authentic Healthcare Identity // *Journal of Leadership Studies*. – 2015. – Vol. 9 (2). – P. 6–18. DOI: <https://doi.org/10.1002/jls.21360>
  20. **Marchiondo L. A., Myers C. G., Kopelman S.** The relational nature of leadership identity construction: How and when it influences perceived leadership and decision-making // *Leadership Quarterly*. – 2015. – Vol. 26 (5). – P. 892–908. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.06.006>
  21. **Miscenko D., Guenter H., Day D. V.** Am I a leader? Examining leader identity development over time // *Leadership Quarterly*. – 2017. – Vol. 28 (5). – P. 605–620. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.01.004>
  22. **Quick K. S.** Locating and building collective leadership and impact // *Leadership*. – 2017. – Vol. 13 (4). – P. 445–471. DOI: <https://doi.org/10.1177/1742715015605348>
  23. **Raelin J. A.** Imagine there are no leaders: Reframing leadership as collaborative agency // *Leadership*. – 2016. – Vol. 12 (2). – P. 131–158. DOI: <https://doi.org/10.1177/1742715014558076>
  24. **Rawlings D.** Collaborative leadership teams: Oxymoron or new paradigm? // *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*. – 2000. – Vol. 52 (1). – P. 36–48. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/1061-4087.52.1.36>
  25. **Showunmi V., Atewologun D., Bebbington D.** Ethnic, gender and class intersections in British women's leadership experiences // *Educational Management Administration and Leadership*. – 2016. – Vol. 44 (6). – P. 917–935. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143215587308>
  26. **Sims C. M., Gong T., Hughes C.** Linking leader and gender identities to authentic leadership in small businesses // *Gender in Management*. – 2017. – Vol. 32 (5). – P. 318–329. DOI: <https://doi.org/10.1108/GM-06-2016-0121>
  27. **Sinha S., Hanuscin D. L.** Development of teacher leadership identity: A multiple case study // *Teaching and Teacher Education*. – 2017. – Vol. 63. – P. 356–371. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.004>
  28. **Springer S. I., Schimmel C. J.** Creative Strategies to Foster Pre-Service School Counselor Group Leader Self-Efficacy // *Journal for Specialists in Group Work*. – 2016. – Vol. 41 (1). – P. 2–18. DOI: <https://doi.org/10.1080/01933922.2015.1111486>
  29. **Stewart G. L., Astrove S. L., Reeves C. J., Crawford E. R., Solimeo S. L.** Those with the most find it hardest to share: Exploring leader resistance to the implementation of team-based empowerment // *Academy of Management Journal*. – 2017. – Vol. 60, № 6. – P. 2266–2293. DOI: <https://doi.org/10.5465/amj.2015.1173>
  30. **Tourish D.** Leadership, more or less? A processual, communication perspective on the role of agency in leadership theory // *Leadership*. – 2014. – Vol. 10 (1). – P. 79–98. DOI: <https://doi.org/10.1177/1742715013509030>
  31. **Tupling C. L., Outhwaite D.** Developing an identity as an EdD leader: A reflexive narrative account // *Management in Education*. – 2017. – Vol. 31 (4). – P. 153–158. DOI: <https://doi.org/10.1177/0892020617734819>
  32. **Vergauwe J., Wille B., Hofmans J., Kaiser R. B., Fruyt De F.** The Double-Edged Sword of Leader Charisma: Understanding the Curvilinear Relationship Between Charismatic Personality



- and Leader Effectiveness // Journal of Personality and Social Psychology. – 2018. – Vol. 114, № 1. – P. 110–130. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000147>
33. **Virtaharju J. J., Liiri T. P.** The supervisors who became leaders: Leadership emergence via changing organizational practices // Leadership. – 2017. – Online First. DOI: <https://doi.org/10.1177/1742715017736004>
34. **Xing Y., Liu Y.** Linking leaders' identity work and human resource management involvement: the case of sociocultural integration in Chinese mergers and acquisitions // International Journal of Human Resource Management. – 2016. – Vol. 27 (20). – P. 2550–2577. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1031156>
35. **Yeager K. L., Callahan J. L.** Learning to Lead: Foundations of Emerging Leader Identity Development // Advances in Developing Human Resources. – 2016. – Vol. 18 (3). – P. 286–300. DOI: <https://doi.org/10.1177/1523422316645510>
36. **Young M. D., Winn K. M., Reedy M. A.** The Every Student Succeeds Act: Strengthening the Focus on Educational Leadership // Educational Administration Quarterly. – 2017. – Vol. 53 (5). – P. 705–726. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X17735871>
37. **Zheng W., Muir D.** Embracing leadership: a multi-faceted model of leader identity development // Leadership and Organization Development Journal. – 2015. – Vol. 36 (6). – P. 630–656. DOI: <https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2013-0138>
38. **Андреева Г. М.** К вопросу о кризисе идентичности в условиях социальных трансформаций // Психологические исследования: электрон. науч. журн. – 2011. – № 6 (20). – С. 1. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17261097>
39. **Анисимов Н. Д., Бударин П. Ю., Касьяник Ю. В.** Оценка способностей к лидерству и командному сотрудничеству у студентов // Вестник Университета (Государственный университет управления). – 2014. – № 20. – С. 165–170.
40. **Беспалов Д. В.** Проблемы психологического исследования лидерства в малых группах // Вестник практической психологии образования. – 2015. – № 3 (44). – С. 24–32.
41. **Гайдар К. М.** Социально-психологическая концепция группового субъекта: монография. – Воронеж: Воронежский государственный университет, 2013. – 394 с.
42. **Гайдар К. М.** Субъектная концепция малой группы: преемственные связи с классическими отечественными теориями малой группы, новизна и эвристический потенциал // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2014. – № 4 (32). – С. 205–302.
43. **Котляров И. В.** Социология лидерства: теоретические, методологические и аксиологические аспекты: монография. – Минск: Беларуская навука, 2013. – 481 с.
44. **Крушельницкая О. Б.** Исследование лидерства в школьных и студенческих группах // Современная социальная психология: теоретические подходы и прикладные исследования. – 2011. – № 3. – С. 60–73.
45. **Логвинов И. Н.** Тенденции исследования лидерства в современной социальной психологии: монография. – Курск: Курский гос. ун-т, 2015. – 169 с.
46. **Лукаш С. Н., Тимченко П. В.** Педагогические условия развития лидерских качеств у студенческой молодежи // Человек и образование. – 2015. – № 2 (43). – С. 104–108.
47. **Мохов В. Г., Шмаков Б. В.** Лидерство в малых группах // Вестник УрФУ. Серия: Экономика и управление. – 2014. – № 1. – С. 46–57.
48. **Пасовец Ю. М.** Предпочтения учащейся молодежи региона в рамках формирования ее социальной мобильности // Труд и социальные отношения. – 2011. – № 10. – С. 52–59.



49. **Сидоренков А. В., Тришкина Н. С.** Эмпирическое обоснование модели проявления идентичности индивидов в малой группе // Психологический журнал. – 2010. – Т. 31, № 5. – С. 17–29.
50. **Сидоренков А. В., Сидоренкова И. И., Ульянова Н. Ю.** Социально-психологические характеристики и эффективность малых групп в организации: монография. – Ростов н/Д: Мини Тайп, 2014. – 248 с.
51. **Чернышев А. С., Сарычев С. В.** Параметрическая теория коллектива: история создания и тенденции развития // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2009. – № 3. – С. 101–112.
52. **Шабанов А. Г.** Социальная активность молодежи как социопедагогический феномен // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 2. – С. 384–393.
53. **Щетинина Д. П., Зинченко С. С.** Формирование компетенции «лидерство» в вузах // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13, № 4. – С. 269–283. DOI: <http://dx.doi.org/10.21702/rpj.2016.4.16>



Yuliya Mikhailovna Pasovets,

Candidate of Sociological Sciences, Associate Professor,

Sociology and Political Science Department,

Kursk State University, Kursk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3626-7933>

E-mail: [yulia\\_pasovets@mail.ru](mailto:yulia_pasovets@mail.ru)

Dmitriy Viktorovich Bepalov,

Candidate of Psychological Sciences, Dean, Associate Professor,

Physical Culture and Sports Faculty, Psychology Department,

Kursk State University, Kursk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7764-7043>

E-mail: [bdw@mail.ru](mailto:bdw@mail.ru)

## The attitude of socially active youth to leadership

### Abstract

**Introduction.** *The paper deals with the problem of the relationship between leadership and social activity of a person, determined by the specifics of the socially active person's self-identification with social and group leadership, and their types, on the example of young people involved in socially significant activities. The aim of the study is to reveal the specificity of the socially active youth's attitude to leadership as a social phenomenon and to the behavioral model in a social group.*

**Materials and Methods.** *The study involves the assessment of the following indicators reflecting the attitude of socially active youth to leadership: self-identification with social and group leadership, their types, and the value of leadership status in the group and self-evaluation of characteristic personal traits. The collection of empirical data was carried out using the questionnaire method, which was conducted by the authors among the participants of "Slavic Commonwealth" International Camp of Young Activists in 2016. The number of respondents was 120. The study sample was target. The statistical analysis of primary data (in SPSS Statistics 20.0) was carried out by methods of frequency distribution, grouping, and contingency analysis; respondents' answers to open questions were processed by the content analysis method.*

**Results.** *The research revealed the socially-active youth's characteristic ideas of leadership, their self-identification with social leadership, and the type of leadership (general or situational). The study revealed youth's attitude to group leadership, the types of leadership in the group, selected according to the predominant function in the leader's activity (leader-organizer – leader-initiator – leader-master, etc.) and tasks (strategic – tactical – operational leadership). The value of group leadership for socially active youth has been revealed. The place of leadership qualities in the socially-active youth's psychological portrait is characterized.*

**Conclusions.** *The authors make conclusions about socially active youth's significant differentiation according to their attitude to social and group leadership, which allows to distinguish between social activity associated with participation in the activities of social institutions and organizations, implementation of socially significant events, and leadership. The ambivalence of socially active young people's attitude to leadership as a terminal and instrumental value is revealed: on the one hand, the majority of this youth's category demonstrate high personal value of leadership status; on the other hand, they reveal the underdevelopment of such personality traits as initiative and desire to be a leader.*





### Keywords

*Leadership; Value; Self-identification; Leader identity; Personality; Social group; Socially-active youth.*

### Acknowledgements

*The reported study was funded by (Russian Foundation for Basic Research (RFBR) according to the research project No. 16-36-01019.*

## REFERENCES

1. Arnold K. A. Transformational leadership and employee psychological well-being: A review and directions for future research. *Journal of Occupational Health Psychology*, 2017, vol. 22 (3), pp. 381–393. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/ocp0000062>
2. Bierema L. L. Women's Leadership. Troubling Notions of the 'Ideal' (Male) Leader. *Advances in Developing Human Resources*, 2016, vol. 18 (2), pp. 119–136. DOI: <https://doi.org/10.1177/1523422316641398>
3. Carter S. M., Greer Ch. R. Strategic Leadership. Values, Styles, and Organizational Performance. *Journal of Leadership and Organizational Studies*, 2013, vol. 20 (4), pp. 375–393. DOI: <https://doi.org/10.1177/1548051812471724>
4. Chen L. Linking leader personality traits to motivation to lead: A self-concept approach. *Social Behavior and Personality*, 2016, vol. 44, no. 11, pp. 1913–1925. DOI: <https://doi.org/10.2224/sbp.2016.44.11.1913>
5. Cheng A. Y. N., Szeto E. Teacher leadership development and principal facilitation: Novice teachers' perspectives. *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 58, pp. 140–148. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.05.003>
6. Clifton J. Leaders as ventriloquists. Leader identity and influencing the communicative construction of the organization. *Leadership*, 2017, vol. 13 (3), pp. 301–319. DOI: <https://doi.org/10.1177/1742715015584695>
7. Collinson D. Dichotomies, Dialectics and Dilemmas: New Directions for Critical Leadership Studies?. *Leadership*, 2014, vol. 10 (1), pp. 36–55. DOI: <https://doi.org/10.1177/1742715013510807>
8. Crawford E. R., Fuller E. J. A Dream Attained or Deferred? Examination of Production and Placement of Latino Administrators. *Urban Education*, 2017, vol. 52 (10), pp. 1167–1203. DOI: <https://doi.org/10.1177/0042085915602537>
9. Croft C., Currie G., Lockett A. The Impact of Emotionally Important Social Identities on the Construction of a Managerial Leader Identity: A Challenge for Nurses in the English National Health Service. *Organization Studies*, 2015, vol. 36 (1), pp. 113–131. DOI: <https://doi.org/10.1177/0170840614556915>
10. Day D. V., Fleenor J. W., Atwater L. E., Sturm R. E., McKee R. A. Advances in leader and leadership development: A review of 25 years of research and theory. *Leadership Quarterly*, 2014, vol. 25 (1), pp. 63–82. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2013.11.004>
11. Ford J., Harding N. H., Gilmore S., Richardson S. Becoming the Leader: Leadership as Material Presence. *Organization Studies*, 2017, vol. 38 (11), pp. 1553–1571. DOI: <https://doi.org/10.1177/0170840616677633>
12. Garavan T. N., McGarry A., Watson S., D'Annunzio-Green N., O'Brien F. The Impact of Arts-Based Leadership Development on Leader Mind-Set: A Field Experiment. *Advances in*



- Developing Human Resources*, 2015, vol. 17 (3), pp. 391–407. DOI: <https://doi.org/10.1177/1523422315588358>
13. Gregor M. A., O'Brien K. M. The Changing Face of Psychology: Leadership Aspirations of Female Doctoral Students. *Counseling Psychologist*, 2015, vol. 43 (8), pp. 1090–1113. DOI: <https://doi.org/10.1177/0011000015608949>
  14. Guillén L., Mayo M., Korotov K. Is leadership a part of me? A leader identity approach to understanding the motivation to lead. *Leadership Quarterly*, 2015, vol. 26 (5), pp. 802–820. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.05.001>
  15. Humphreys J. H., Novicevic M. M., Smothers J., Pane Haden S. S., Hayek M., Williams W. A. Jr., Oyler J. D., Clayton R. W. The collective endorsement of James Meredith: Initiating a leader identity construction process. *Human Relations*, 2015, vol. 68 (9), pp. 1389–1413. DOI: <https://doi.org/10.1177/0018726714556292>
  16. Hytti U., Alsos G. A., Heinonen J., Ljunggren E. Navigating the family business: A gendered analysis of identity construction of daughters. *International Small Business Journal: Researching Entrepreneurship*, 2017, vol. 35 (6), pp. 665–686. DOI: <https://doi.org/10.1177/0266242616675924>
  17. Johnson M. D., Morgeson F. P., Hekman D. R. Cognitive and affective identification: Exploring the links between different forms of social identification and personality with work attitudes and behavior. *Journal of Organizational Behavior*, 2012, vol. 33 (8), pp. 1142–1167. DOI: <https://doi.org/10.1002/job.1787>
  18. Kois L., King C., LaDuke C., Cook A. Cultivating Student Leadership in Professional Psychology. *Training and Education in Professional Psychology*, 2016, vol. 10, no. 1, pp. 29–36. DOI: <https://doi.org/10.1037/tep0000100>
  19. Koskiniemi A., Perttula J., Syväjärvi A. Existential-Experiential View of Self-Sourced (In)Authentic Healthcare Identity. *Journal of Leadership Studies*, 2015, vol. 9 (2), pp. 6–18. DOI: <https://doi.org/10.1002/jls.21360>
  20. Marchiondo L. A., Myers C. G., Kopelman S. The relational nature of leadership identity construction: How and when it influences perceived leadership and decision-making. *Leadership Quarterly*, 2015, vol. 26 (5), pp. 892–908. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2015.06.006>
  21. Miscenko D., Guenter H., Day D. V. Am I a leader? Examining leader identity development over time. *Leadership Quarterly*, 2017, vol. 28 (5), pp. 605–620. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2017.01.004>
  22. Quick K. S. Locating and building collective leadership and impact. *Leadership*, 2017, vol. 13 (4), pp. 445–471. DOI: <https://doi.org/10.1177/1742715015605348>
  23. Raelin J. A. Imagine there are no leaders: Reframing leadership as collaborative agency. *Leadership*, 2016, vol. 12 (2), pp. 131–158. DOI: <https://doi.org/10.1177/1742715014558076>
  24. Rawlings D. Collaborative leadership teams: Oxymoron or new paradigm?. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 2000, vol. 52 (1), pp. 36–48. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/1061-4087.52.1.36>
  25. Showunmi V., Atewologun D., Bebbington D. Ethnic, gender and class intersections in British women's leadership experiences. *Educational Management Administration and Leadership*, 2016, vol. 44 (6), pp. 917–935. DOI: <https://doi.org/10.1177/1741143215587308>
  26. Sims C. M., Gong T., Hughes C. Linking leader and gender identities to authentic leadership in small businesses. *Gender in Management: International Journal*, 2017, vol. 32 (5), pp. 318–329. DOI: <https://doi.org/10.1108/GM-06-2016-0121>



27. Sinha S., Hanuscin D. L. Development of teacher leadership identity: A multiple case study. *Teaching and Teacher Education*, 2017, vol. 63, pp. 356–371. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.01.004>
28. Springer S. I., Schimmel C. J. Creative strategies to foster pre-service school counselor group leader self-efficacy. *Journal for Specialists in Group Work*, 2016, vol. 41 (1), pp. 2–18. DOI: <https://doi.org/10.1080/01933922.2015.1111486>
29. Stewart G. L., Astrove S. L., Reeves C. J., Crawford E. R., Solimeo S. L. Those with the most find it hardest to share: Exploring leader resistance to the implementation of team-based empowerment. *Academy of Management Journal*, 2017, vol. 60, no. 6, pp. 2266–2293. DOI: <https://doi.org/10.5465/amj.2015.1173>
30. Tourish D. Leadership, more or less? A processual, communication perspective on the role of agency in leadership theory. *Leadership*, 2014, vol. 10 (1), pp. 79–98. DOI: <https://doi.org/10.1177/1742715013509030>
31. Tupling C. L., Outhwaite D. Developing an identity as an EdD leader: A reflexive narrative account. *Management in Education*, 2017, vol. 31 (4), pp. 153–158. DOI: <https://doi.org/10.1177/0892020617734819>
32. Vergauwe J., Wille B., Hofmans J., Kaiser R. B., Fruyt De F. The double-edged sword of leader charisma: Understanding the curvilinear relationship between charismatic personality and leader effectiveness. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2018, vol. 114, no. 1, pp. 110–130. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/pspp0000147>
33. Virtaharju J. J., Liiri T. P. The supervisors who became leaders: Leadership emergence via changing organizational practices. *Leadership*, 2017, online first. DOI: <https://doi.org/10.1177/1742715017736004>
34. Xing Y., Liu Y. Linking leaders' identity work and human resource management involvement: the case of sociocultural integration in Chinese mergers and acquisitions. *International Journal of Human Resource Management*, 2016, vol. 27 (20), pp. 2550–2577. DOI: <https://doi.org/10.1080/09585192.2015.1031156>
35. Yeager K. L., Callahan J. L. Learning to lead: Foundations of emerging leader identity development. *Advances in Developing Human Resources*, 2016, vol. 18 (3), pp. 286–300. DOI: <https://doi.org/10.1177/1523422316645510>
36. Young M. D., Winn K. M., Reedy M. A. The every student succeeds act: strengthening the focus on educational leadership. *Educational Administration Quarterly*, 2017, vol. 53 (5), pp. 705–726. DOI: <https://doi.org/10.1177/0013161X17735871>
37. Zheng W., Muir D. Embracing leadership: a multi-faceted model of leader identity development. *Leadership and Organization Development Journal*, 2015, vol. 36 (6), pp. 630–656. DOI: <https://doi.org/10.1108/LODJ-10-2013-0138>
38. Andreeva G. M. Towards the problem of identity crisis amid the social transformations. *Psikhologicheskie Issledovaniya*, 2011, no. 6, p. 1. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17261097>
39. Anisimov N. D., Budarin P. Y., Kasyanik Y. V. The evaluation of "team leadership" and "team collaboration" competencies among students. *Bulletin of the University (State University of Management)*, 2014, no. 20, pp. 165–170. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22933645>
40. Bepalov D. V. The problems of psychological study of leadership in small groups. *Bulletin of Practical Psychology of Education*, 2015, no. 3, pp. 24–32. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25014909>



41. Gaidar K. M. *The socio-psychological concept of the group subject*. Monograph. Voronezh, Voronezh State University Publ., 2013, 394 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21072699>
42. Gaidar K. M. Subjective concept of a small group: successive links with classical national theories of a small group, novelty and heuristic potential. *Scientific Notes: Online Academic Journal of Kursk State University*, 2014, no. 4, pp. 205–302. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22633761>
43. Kotliarov I. V. *Sociology of Leadership: Theoretical, Methodological and Axiological Aspects*. Monograph. Minsk, Belarusian science Publ., 2013, 481 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21558311>
44. Krushel'nitskaya O. B. Leadership study in school and students' groups. *Modern Social Psychology: Theoretical Approaches and Applied Research*, 2011, no. 3, pp. 60–73. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17432809>
45. Logvinov I. N. *Trends in leadership research in modern social psychology*. Monograph. Kursk, Kursk State University Publ., 2015, 169 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30762728>
46. Lukash S. N., Timchenko P. V. Pedagogical conditions of leadership qualities development among students. *Man and Education*, 2015, no. 2, pp. 104–108. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23833981>
47. Mokhov V. G., Shmakov B. V. Leadership in small groups. *Bulletin of Ural Federal University. Series Economics and Management*, 2014, no. 1, pp. 46–57. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21271506>
48. Pasovets Yu. M. Preferences of studying youth of the region within the frameworks of formation of its social mobility. *Labour and Social Relations Journal*, 2011, no. 10, pp. 52–59. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17264399>
49. Sidorenkov A. V., Trishkina N. S. Empirical grounds for the model of individuals' identity manifestation in small group. *Psychological Journal*, 2010, vol. 31, no. 5, pp. 17–29. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15192491>
50. Sidorenkov A. V., Sidorenkova I. I., Ulyanova N. Y. *Social-psychological characteristics and effectiveness of small groups in the organization*. Monograph. Rostov-on-Don, Mini Taipei Publ., 2014, 248 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22847965>
51. Chernyshev A. S., Sarychev S. V. Parametric theory of collective: history of creation and development trends. *Scientific Notes: online Academic Journal of Kursk State University*, 2009, no. 3, pp. 101–112. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12875603>
52. Shabanov A. G. Social activity of youth as a sociopedagogical phenomenon. *Siberian Pedagogical Journal*, 2010, no. 2, pp. 384–393. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18040806>
53. Shchetinina D. P., Zinchenko S. S. Forming «leadership» competency in institutes of higher education. *Russian Psychological Journal*, 2016, vol. 13, no. 4, pp. 269–283. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28358465>

Submitted: 26 January 2018

Accepted: 09 March 2018

Published: 30 April 2018



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



[www.vestnik.nspu.ru](http://www.vestnik.nspu.ru)

ФИЛОСОФИЯ  
И ИСТОРИЯ

**PHILOSOPHY AND HISTORY**





© А. В. Коржуев, Ю. Б. Икренникова, Э. К. Никитина, Е. Л. Рязанова

DOI: [10.15293/2226-3365.1802.06](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.06)

УДК 101 + 167.17

## ФИЛОСОФСКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ РЕФЛЕКСИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ТЕОРИИ КАК ФЕНОМЕНА НАУКОВЕДЕНИЯ

А. В. Коржуев, Ю. Б. Икренникова, Э. К. Никитина, Е. Л. Рязанова (Москва, Россия)

**Проблема и цель.** Проблема посвящена выяснению вопроса о том, как накопленный социумом контент практического педагогического знания может быть осмыслен с точки зрения гносеологически выверенной теоретической схемы, насколько сама эта схема сегодня сформирована в методологии педагогики и каковы ближайшие перспективы такого формирования. Целью статьи является выявление гносеологической кодировки современного состояния педагогической теории как объекта исследовательской рефлексии и перспектив её дальнейшего формирования.

**Методология.** К числу использованных методов исследования относятся: анализ литературы по теме работы, теоретическое содержательное обобщение, эвристический синтез, формулирование гипотезы о возможном содержательном и деятельностном наполнении поля рефлексии исследователей в области педагогики, проспекцию дальнейших подходов к исследованию обозначенной темы.

**Результаты.** Обозначен современный начальный этап теоретического осмысления педагогики, трудности которого связаны с полифонией кодирования: объекта педагогики, её фундаментальных оснований, правил вывода следствий из общих положений, корректного осуществления обобщений и аналогий, а также способов осуществления эксперимента и выявления подтверждения его результатами экспертируемой теории. Как ближайший этап решения этих

---

**Коржуев Андрей Вячеславович** – доктор педагогических наук, профессор кафедры медицинской физики, Первый Московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова.

Е-mail: [akorjuev@mail.ru](mailto:akorjuev@mail.ru)

**Икренникова Юлия Борисовна** – кандидат педагогических наук, доцент кафедры педагогики и психологии профессионального образования, Московский государственный университет технологий и управления им. К. Г. Разумовского.

Е-mail: [ikren@yandex.ru](mailto:ikren@yandex.ru)

**Никитина Элеонора Константиновна** – кандидат педагогических наук, доцент, руководитель департамента педагогики, Институт педагогики и психологии образования, Московский городской педагогический университет.

Е-mail: [evro887@me.com](mailto:evro887@me.com)

**Рязанова Елена Леонтьевна** – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, кафедра медицинской и биологической физики, Первый московский государственный медицинский университет им. И. М. Сеченова.

Е-mail: [scarobey64@mail.ru](mailto:scarobey64@mail.ru)



вопросов обозначено конструирование авторами корректных теоретических построений частного характера, в которых должны найти отражение: фиксирование слабой исследовательской разработки отдельных сегментов педагогической реальности, выдвижение гипотез относительно возможности их описания с точки зрения позитивно ценного образовательного результата обучающегося и способов его достижения, попытки найти критерии его оценки и воплотить их в диагностическом формате.

**Заключение.** Представленный вариант полиаспектной рефлексии автором результата своего педагогического исследования с точки зрения соотнесения с теоретической схемой охватывает как ретроспективную, так и проспективную рефлексивные формы; он также проявляет все традиционно обозначаемые психологами её процедуры: остановку, отстранение, фиксацию, оборачивание, объективацию; позволяет автору научно-педагогического труда связать все варианты осмысления своей деятельности с научной нормой, достигающей теоретического статуса. Все представленные в тексте статьи тезисы проблемного формата являются возможным полем приложения сил начинающих исследователей.

**Ключевые слова:** педагогическое исследование; педагогическая теория; методологии педагогики; методологическая рефлексия; полиаспектная рефлексия; проблемный формат рассмотрения; теоретическое построение частного характера.

### Проблема исследования

Известная сегодня в психологии двух-уровневая модель сознания включает бытийный и рефлексивный слои: первый прагматичен и концентрируется в основном на действиях, образах, целях и средствах деятельности индивида; второй – на значениях и смыслах, и в этом слое «самосознающее Я» выступает в качестве наблюдателя и деятеля, останавливает поток сознания индивида, структурирует его, осуществляет смыслопорождение и полиаспектный анализ. Это позволяет человеку критически отнестись к себе и к своей деятельности в прошлом, настоящем и будущем, продуктивно реализовать ранее актуальные смыслы и значения, порождённые в процессе авторефлексии, относимые как к компонентам

личностным, так и к профессиональным, педагогическим. Возникнув на горизонте отечественной психологии примерно в 1930–40-е гг., сегодня рефлексия представлена во множестве работ, подробно проанализированных, например, И. Н. Семеновым и С. Ю. Степановым, А. А. Тюковым<sup>1</sup> и многими другими авторами [1; 3; 4; 6; 7].

Педагогическая деятельность рефлексивна по самой своей природе, и проблемам содержательной рефлексии посвящены многие отечественные публикации последних десятилетий, среди авторов которых: Г. С. Сухобская и Ю. Н. Кулюткин<sup>2</sup> в сегменте педагогического общения, В. А. Сластенин и Л. С. Подымова – в плане инновационной педагогической деятельности<sup>3</sup>, О. С. Анисимов<sup>4</sup>, Ю. В. Громыко<sup>5</sup>

<sup>1</sup> Тюков А. А. Рефлексия в науке и обучении. – Новосибирск, НГУ. – 1984. – 124 с.

<sup>2</sup> Личность: внутренний мир и самореализация. Идеи, концепции, взгляды / сост. Ю.Н. Кулюткин, Г.С. Сухобская. – СПб.: Инст. образования взрослых РАО. – 1996. – 175 с.

<sup>3</sup> Сластенин В. А., Подымова Л. С. Педагогика: инновационная деятельность: учебное пособие. – М.: Магистр, 1997. – 308 с.

<sup>4</sup> Анисимов О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления. – М.: Экономика. – 1991. – 168 с.

<sup>5</sup> Громыко Ю. В. Организационно-деятельностные игры и развитие образования // Технология прорыва в будущее. – М., 1992. – 191 с.



– в сегменте обучения рефлексии в формате последипломного педагогического образования, Е. В. Бондаревская и С. В. Кульневич<sup>6</sup> – в сегменте рефлексии, соотнесённой с личностно-ориентированным подходом, В. А. Попков и А. В. Коржуев [1, 2] – в сегменте обучения рефлексии педагогов вузов и соискателей учёных степеней по педагогике (методологическая рефлексия) и многие другие авторы.

Проблема педагогической рефлексии широко представлена и в зарубежных исследованиях. Рефлексия педагогической деятельности восходит к работам известного американского психолога Дж. Дьюи<sup>7</sup>, который ещё в начале XX в. разделил рутинную педагогическую деятельность учителя, основанную на традициях образовательного социума, признанных авторитетах и принятых стратегиях, и рефлексивную деятельность, предполагающую способность осмысления принимаемых педагогических решений, осмысления собственной позиции по широкому кругу вопросов педагогической действительности.

Традиция изучения рефлексивности продолжалась почти в течение всего XX в., и для западной психологии и педагогики характерно продолжение идей Дж. Дьюи. Например, в конце столетия К. Зейчнер и К. Линстон обозначили «рутинных» учителей как действующих в рамках внешней социальной заданности, большой степени детерминированности, жёсткой социальной кодированности, ко-

нечно, включающей рефлексии «техницистского» плана [25]. В то же время в работах западных философов образования и психологов отмечается и феномен гуманитарной рефлексии, например, Д. Шон в книге «Рефлексивный практик» обсуждает движение рефлексивного учительствования, соединяющего педагогическую практику и образовательное исследование, в процессе которых учителя проблематизируют различные сюжеты собственной деятельности, ставят исследовательские вопросы, анализируют педагогические факты, формулируют объясняющие и прогнозирующие гипотезы, подтверждают или опровергают их<sup>8</sup>. Методы развития профессиональной педагогической рефлексии как в рамках «техницистских», так и гуманитарных моделей описаны во множестве статей, в которых, в частности, представлены методы заполнения анкет и опросников рефлексивного содержания, ведения рефлексивных дневников, анализа педагогом специально организованных видеозаписей своих занятий, выведения из этого анализа возможностей реализации альтернатив (можно ли было провести занятие по-другому, помогло бы это достигнуть желаемых целей?), предполагающие пристальное «вслушивание» в свой педагогический текст, «всматривание» в собственный экраный образ, позволяющие зафиксировать и осмыслить всё то, что содержится в проживаемой педагогической реальности<sup>9</sup> [8; 11; 15; 19; 24].

<sup>6</sup> Бондаревская Е. В., Кульневич С. В. Педагогика: личность в гуманистических теориях и системах воспитания. – Ростов-н/Д.: Творческий центр "Учитель". – 1999. – 560 с.

<sup>7</sup> Dewey J. How we think. – Boston: D.C. Heath & Co., 1920. – P. 6-17.

<sup>8</sup> Argyris C., Schön D. A. Organizational learning: A theory of action perspective. Reis, 1997, № 77/78, pp. 345–348;

Argyris C., Schön D. A. Organisational Learning II: Theory, method, and practice. Addison-Wesley, 1996. Schön D. The reflective practitioner – how professionals think in action. Basic Books, 1983, 384 p.

<sup>9</sup> Palmer P. J. The courage to teach: Exploring the inner landscape of a teacher's life. John Wiley & Sons, 2017; Sellars M. Reflective Practice for Teachers. London: SAGE, 2017.



В работах зарубежных исследователей обсуждаются и уровневые модели рефлексии, первый из которых захватывает в основном инструментальный пласт, когда педагог осознаёт те элементы действия, которые необходимы для разрешения проблем, возникающих в педагогической деятельности, выработки новых стратегий педагогической деятельности, способной достигать заранее определённых, не критикуемых педагогом целей. Второй уровень рефлексии предполагает всё то, что осуществляется на первом уровне, и вдобавок полиаспектное осмысление целей, вытекающих из социального заказа системе образования<sup>10</sup> [6; 16; 20].

В ряде работ зарубежных авторов рефлексия выводится на уровень профессионального педагогического самосознания, подчёркивается, в частности, что рефлексивная позиция учителя приводит его к состоянию, в котором смыслы педагогической деятельности «относительно ученика» смыкаются с самоактуализацией, и в этом соединении и состоит «подлинность» учителя [22]. Эту традицию только что упомянутых работ продолжает Ф. Хиггинс, философские работы которого сфокусированы на проблематике учительства. Философ образования подчёркивает, что рефлексивная позиция, метафорично выражаемая клише «что я делаю в классе?», позволяет учителю достигнуть состояния подлинности, при котором ученики видят в деятельности учителя отражение его истинного (а не игрового) образа и прислушиваются к нему как к человеку, проявляющему искренность, свою внутреннюю сущность и личностную целостность<sup>11</sup>. В других работах эта проблема

проецируется в тему восхождения учителя в педагогической жизни к построению объединённого и интегрированного сознания себя как личности и как профессионала [2; 4; 7; 12; 17; 24], а также в тему преобразующего профессионального развития, основанного на осознании педагогом связи между тем, «что он есть и тем, что он делает» [16].

Ряд исследователей в своих текстах обсуждали тему обучения учителя рефлексии: Д. Шон, К. Зейчнер, К. Листон, П. Ворвик, А. Поллард и другие авторы предлагают специальные занятия, на которых будут происходить коллективные обсуждения обучающимися педагогами собственного опыта, происходящих педагогических событий разной масштабности, предполагающие несколько фаз: создание руководителем семинара условий для предполагаемого обсуждения, постановка вопроса, воспоминания и их озвучивание, коллективное обсуждение, уточнение и завершающая фаза [23; 25].

Подробный анализ работ заявленного в названии статьи исследовательского поля позволяет с высокой степенью уверенности утверждать, что в отечественном и зарубежном издательском репертуаре процессуальные аспекты педагогики рефлексии представлены широко и в самых различных ракурсах. Вместе с тем остаётся нераскрытым сегмент *рефлексии методологической*, включающей: а) осмысление педагогического исследования как части методологии социально-гуманитарного познания; б) осмысление особенностей атрибутов педагогики как отрасли научного знания: педагогическая теория, гипотеза, ре-

<sup>10</sup> McMillan J. H., Schumacher S. Research in education: Evidence-based inquiry. Pearson Higher Ed, 2014.

<sup>11</sup> The good life of teaching: an ethics of professional practice by Chris Higgins // Journal of Philosophy of Education. – 2010. – Vol. 44, Issue 2-3. – P. 189–478.



зультат её проверки, педагогический эксперимент; в) возможности использования результатов науковедческого осмысления педагогического знания и поиска в практической педагогической проектной деятельности, и ряд других.

Это подтверждается выводами зарубежных исследователей: например, в работе F. C. Feucht, J. L. Brownlee, G. Schraw указывают, что актуально исследование того, как стратегия *personal epistemology* включает в практическую педагогическую деятельность осознание учителем самой природы педагогического знания и процесса его добывания [10]. Авторы также указывают на актуальность разработки специальных рефлексивных практик методологического содержания, органично вписанных в практическую образовательную деятельность. Аналогичные выводы находим и в статьях авторов В. К. Hofer [14] и М. В. Baxter [5], а также Р. А. Alexander [4] и А. Fox и J. Allan [12]: авторы акцентируют внимание читателей на необходимости разработки проблем рефлексии, включающей педагога в эпистемологические схемы, схемы концептуализации педагогического знания, в научное осмысление педагогической реальности, а также проблем методологической рефлексии в контексте профессионального становления педагога. Это подтверждает наше заключение об актуальности, заявленной в заглавии темы, и позволяет сформулировать одну из возможных для раскрытия в формате журнальной статьи *проблему*: как накопленный социумом контент практического педагогического знания может быть осмыслен с точки зрения гносеологически выверенной теоретической схемы, насколько сама эта схема сегодня сформирована в методологии педагогики и каковы ближайшие перспективы такого формирования?

*Целью* статьи является выявление гносеологической кодировки современного состояния педагогической теории как объекта исследовательской рефлексии и перспектив её дальнейшего формирования.

### Методология исследования

Выбранная авторами этапная исследовательская форма включает: научно-литературный анализ проблемного поля рефлексии; вычленение степени разработанности этого поля как целостной структуры и в различных проявившихся в первичном анализе сегментах; выделение одного из недостаточно разработанных актуальных для педагогической теории и практики сегментов и авторское его наполнение; осмысление полученных результатов с перспективой возможных путей дальнейшего исследования раскрытой темы. К числу использованных методов исследования мы относим: анализ литературы по теме работы, анализ собственного опыта руководства и соруководства диссертационными и магистерскими исследованиями, опыта рецензирования и оппонирования научно-квалификационных работ, консультирования их авторов на промежуточных этапах исследования, теоретическое содержательное обобщение, эвристический синтез, формулирование гипотезы о возможном содержательном наполнении поля рефлексии, перспективой дальнейших подходов к исследованию раскрытой темы.

### Результаты исследования

Далее представим ссылки на зарубежные источники, опубликованные в последние годы. Например, G. Gardiner [13], в котором указывается, что формируемый современными философами и науковедами новый постнеклассический образ социального знания, в





частности, включает то, что именуемые «мягкими» методы социального познания не отвергают знания обыденного, внерационального и т. п., помещая его в гносеологическую иерархию. Сегодня философы и науковеды «разрешают» социальному учёному сместить фокус исследования с объективированных форм человеческой деятельности на субъективные значения; традиционные социальные науки не стремятся дать однозначные картины объяснения феноменов и процессов, а также однозначные варианты их предсказания, ориентируясь на возможные сценарии их протекания, относимые к вероятностному подходу. В этих условиях встаёт проблема конструирования методологии социального познания, определения самой возможности её создания<sup>12</sup>.

Автор указывает также, что в процессе анализа литературы, отражающей методологические проблемы социального познания, выявляется масса неоднозначного: исследователи спорят о том, можно ли сравнить естественно-математическое и социогуманитарное познание, как в познании гуманитарном позиционируется категория «рациональность», как верифицируется результат социального познания, каковы критерии истинности результата такого познания, наконец, о целесообразности демаркации методологий частных областей гуманитарного знания, имеют ли они право на существование.

Эпистемический аспект философии образования обсуждает в своей работе D. Pritchard, характеризуя современный постнеклассический этап развития социально-гуманитарной

науки, насыщаемой философскими обобщениями проблем образования, расщепляя клише «философия для образования» и «философия в науке об образовании» [21]. Проблемы «методологического индивидуализма» дискутируются в работе J. Heath<sup>13</sup>, представляющей соотношение знания методологического явного и неявного (концепция М. Поллани), методов и стратегий исследования, применяемых в качестве «рамки» научным социумом и каждым отдельным исследователем, сформировавшим в процессе индивидуальной и коллективной научной деятельности индивидуальный методологический стиль научной работы, неповторимые черты которого проявляются в выборе исследовательских частных методик, способов интерпретации полученных результатов и их рефлексии.

Проблемы критического мышления в исследовательской деятельности обсуждаются С. L. Coneу, посвящённой типизированию процедур критического осмысления самой образовательной реальности и методов её исследования, а также получаемых результатов. Автор выявляет то, как соотносятся критические интенции исследователя образования с его креативным потенциалом, с возможностью генерировать новые концептуальные модели и технологические решения [9]. Содержательные проблемы эдукологии, связанные с кодированием педагогики как науки, изучающей источники социального и личностного опыта субъекта образования, проблемы его трансформации в течение процесса обучения и воспитания исследует в своей статье D. Lundie

<sup>12</sup> Bruner J. *Actual Minds, Possible Worlds*. Harvard University Press, 1987, 216 p.

<sup>13</sup> Heath J. *Methodological Individualism* // Stanford Encyclopedia of Philosophy, Spring. – 2015. URL:

<https://plato.stanford.edu/archives/spr2015/entries/methodological-individualism>.



[18], выдвинутые в ней идеи сходны с рассмотрением, предлагаемым отечественным методологом педагогики А. М. Новиковым<sup>14</sup>.

Представленные в цитированных источниках идеи и решения свидетельствуют о признании авторами методологизации педагогического знания, но не предлагают конкретно ориентирующих решений, которые можно было бы использовать в качестве аналогов при конструировании методологии отечественной педагогики. Это позволяет нам сделать вывод об актуальности заявленной в заглавии темы.

Методологическая рефлексия как феномен раскрыта сегодня в массе работ, среди которых, например, книга А. М. Новикова и Д. А. Новикова<sup>15</sup>, а также статьи зарубежных авторов, в которых раскрываются критерии рациональности гуманитарного знания в современном понимании [9; 13], особенности гуманитарного познания в контексте основных тенденций постнеклассической науки [18; 21], стратегии критического мышления исследователя гуманитарного поля [9], методологические проблемы эдукологии в контексте гуманитарного исследования как трансформации его предшествующего опыта [18]. При этом в ракурс теоретической схемы остаётся открытой актуальная проблема осмысления полученных практических педагогических результатов.

Формируя контент решения проблемы, отметим, что к числу вопросов, которые диссертант педагогической специальности, участвующий в практических педагогических проектах педагог, должны себе задать, относится вопрос о том, как я (диссертант, магистрант, преподаватель-исследователь) представляю

себе цель, предмет, гипотезу своего исследования, методы её проверки с точки зрения педагогической теории.

Такая рефлексивная деятельность прежде всего включает исследователя-педагога в обсуждение теоретического статуса педагогики, что обуславливает необходимость кодирования *объекта* изучения этой науки, – анализ проблемы позволяет субъекту прийти к выводу о том, что для педагогики при всей полифонии терминологического и содержательного описания основных понятий и категорий *объектом* является личность обучающегося и воспитанника, а также педагогический процесс как стратегия формирования личности; при этом отмеченные два компонента рассматриваются в тесном единстве: педагогика одновременно изучает личность как субъекта обучения и воспитания и «творит» её в соответствии с предъявляемым системе образования социальным заказом и тем идеалом, который обозначается множеством идей мыслителей-философов, культурологов и психологов. Педагогический процесс для обучающегося представляет собой решение предъявляемых педагогом образовательных задач: учебных, воспитательных, задач развития, понимаемого как достижение приращения в интеллектуальной, эмоциональной и волевой сферах (по принятому сегодня в психологии тезису о том, что интеллект, эмоции и воля являются тремя формами психического отражения индивидом окружающей действительности). Для педагога этот процесс есть проектирование деятельности ученика и собственной деятельности по организации ученического «бытия» в образовательной действительности, осуществление

<sup>14</sup> Новиков А. М. Основания педагогики. – М.: Эгвес. – 2010. – 208 с.

<sup>15</sup> Новиков А. М., Новиков Д. А. Методология. – М.: Синтег. – 2014. – 657 с.



разработанного проекта и оценка достигнутого учеником образовательного результата, рефлексия с позиций соответствия достигнутого самим собой и учеником желаемому, первоначально спроектированному, коррекция первоначального проекта.

Предлагая читателю авторское видение педагогической теории, мы сразу отметим, что объектная определённости современной педагогики при кажущейся очевидности проблематизируется, и это является первым ударом по педагогической теории (в предположении, что она уже существует) – представленное выше кодирование объекта, например, проявляет трудность разделения, разграничения этого объекта с объектом педагогической психологии. Последний обозначается, например, как факты, закономерности и механизмы формирования личности в условиях образовательного процесса или как процесс учения, включающий его структуры, характеристики, закономерности протекания, возрастные и индивидуальные особенности учащихся, условия, дающие наибольший эффект развития. Серьёзное, значимое пересечение предметов двух областей знания очевидно, и существенно снижает претензии таким образом объектно-обозначенной педагогики на относительно автономную, самодостаточную теоретическую форму.

Здесь мы хотели бы вслед за результатом сформулировать *проблемный формат* кодирования объекта педагогики. Отмеченная выше тесная её связь с педагогической психологией выводит на поверхность проблему возможности отделения педагогики от психологии. Первый возможный вариант её решения – считать педагогику областью прикладного знания, на котором «апробируются» идеи педагогиче-

ской психологии и в процессе такой «апробации» получается новое знание, не претендующее на самостоятельный теоретический формат. В этом случае термин «педагогика-наука» трансформируется в «педагогика-учение» или в «педагогика-знание». Второй вариант – разделить в педагогике научно-прикладное и научно-теоретическое, отнеся к последнему, например, всё, что выходит по уровню обобщения за рамки традиционных дидактики и теории воспитания: субъект-субъектные отношения, категории объективного и субъективного в воспитании, соотношение процесса управления учебным заведением и учебно-воспитательного процесса, который в нём осуществляется и т. п., а также «педагогическую саморефлексию», включающую аксиоматику, категориальный строй и структуру, синтактику, семантику и семиотику, соответствие её теоретических построений общенаучным канонам и т. п. При этом проблему связи педагогики с педагогической психологией «отодвинуть» в междисциплинарный контент знания, признаваемый тем не менее как из педагогического знания не исключаемый. Третий вариант – попытаться сформулировать педагогическую теорию относительно обособленную от психологии, с трактовками процессов учения, обучения, воспитания, развития относительно самостоятельными, позволяющими внепсихологическое рассмотрение. Это представляется нам наиболее трудным.

Перейдём далее к *структуре теории*. В ней традиционно выделяется пять компонентов, и к *первому* относится множество зафиксированных опытных фактов, экспериментальных качественно или количественно представленных, позволяющих научно-педагогическое осмысление, но в рассматриваемый момент не включённых в систематизированное



педагогическое знание. Можно привести множество подкрепляющих примеров: к числу таких опытных фактов относится выявляемая практикой образования несформированность у учащихся (школьников, студентов, специалистов с дипломом вуза и т. п.) тех или иных знаний, умений, компетенций, стратегий деятельности, которые можно и целесообразно осмыслить в педагогическом ключе, попытаться вскрыть на уровне причины, обратившись, например, к несформированности тех или иных знаний на ранней стадии обучения, обуславливающей неумение студента применять более сложное знание (в которое раннее знание включено как часть в целое) в процессе решения задач на поздней стадии обучения. Или наоборот, достигаемое сконструированной каким-либо практиком методикой достижения позитивно ценных результатов обучающимися, которое требует осмысления на уровне конкретных *причин* достижения фиксируемого позитива, на уровне педагогических условий, этому позитиву способствовавших. *Множество таких фактов сегодня педагогикой зафиксировано*, и это можно отнести к положительному результату, чего нельзя утверждать относительно других компонентов педагогической теории.

К таковым относят исходные *методологические основы педагогической теории*, включающие осмысление того, какие утверждения принимаются теоретиками от педагогики в качестве допущений, истинность которых постулируется, а также осмысление перечней утверждений, уже установленных исследователями-предшественниками, как принадлежащих самой педагогике, так и смежным наукам. Многие авторы в связи с этим отмечают отсутствие в педагогике общепризнан-

ного свода законов с точными формулировками и не осознаваемое теоретиками и практиками образования постулирование истинности того или иного утверждения, позволяющее исследователям от педагогики получать результаты, заранее заданные, однако не способные претендовать на решение реальных педагогических проблем. К сожалению, со всем перечисленным трудно не согласиться: например, множество лет (с середины прошлого столетия) декларируемые в качестве основ дидактики принципы обучения (научность, наглядность, доступность, системность, практическая ориентированность и другие) однозначных, внятных авторских раскрытий содержания в большинстве случаев не предлагают, основания классификации (типологии) принципов авторы также не проявляют, лишь сетуя на то, что такое основание найти трудно.

Отсутствие «постулативных» основ педагогики добавляемо существенной зависимостью целей обучения и воспитания от социального заказа системе образования, который в условиях российской действительности последних десятилетий существенно изменился и сформулирован социумом во многих аспектах неясно.

*Третьим* структурным компонентом педагогической теории должны были бы стать методы доказательства и правила вывода следствий из общих положений, основанные на формальной и диалектической логике, специализированных с учётом особенностей конкретного содержательного поля, в нашем случае – педагогического. Посредством этих процедур наука в состоянии приходить к формулировкам состоятельных, содержательных, внутренне непротиворечивых суждений и умозаключений. С данным компонентом тео-



рии следует соединить предлагаемый авторами компонент – *четвёртый* – это совокупность надлежащим образом выведенных из исследовательского материала следствий доказанных утверждений, качественных интерпретаций количественных выводов и т. п. Множество методологов указывают на то, что в педагогике нет этого чётко кодированного процедурного компонента.

С последним тезисом нельзя полностью согласиться. Ряд элементарных логических операций в педагогическом знании и педагогическом исследовании вполне проявлены. Например, такие логико-содержательные формы как *«социально ценное знание (умение, качество личности) не сформированы у студентов, и следовательно, позитивно ценной будет разработка методики или технологии его формирования»*, или *«разработанная авторская методика на ограниченной выборке проявляет позитивно ценный образовательный результат студента, и потому есть основания рассматривать возможность внедрения или апробации этой методики на более широкой выборке»*. Как и такие формы: *«из нескольких возможных обучающих методик наиболее ценной будет та, которая за более короткое время позволяет обучающемуся достигнуть более значимых образовательных результатов»* или *«поскольку внедрение разработанной методики в учебный процесс требует существенного дополнительного резерва учебного времени, следует обсудить возможность параллельного использования методик, способных реализовать временное компрессирование традиционного учебного контента»*.

Помимо приведённых логико-содержательных форм, проявляющих способы вывода педагогических суждений и умозаключений, следует отметить, что хотя и не в полной мере,

но в педагогике достаточно корректно в первом приближении проявлены причинно-следственная и кондициональная (условная) детерминации, процедуры классифицирования, обобщения и аналогии.

Обобщая данный блок информации, отметим: *процедурная логико-гносеологическая кодированность медленно, постепенно проникает в педагогику и осознаётся учёными, хотя ещё далеко до завершённого решения, соответствующего полноценному теоретическому формату педагогического знания*.

Применительно к данному сегменту рассмотрения педагогической теории проблемный формат может быть выражен, например, так: если вполне понятно, как осуществляется в педагогике *индуктивное обобщение* и все связанные с этим вопросы, то весьма трудно проявить возможность *дедуктивных* процедур, корректного вывода следствий из общих положений, конкретных логико-содержательных шагов, сопровождающих такие процедуры. Понятным аналогом того, о чём идёт речь, является следующая форма: все газы сжимаемы, кислород – газ, а следовательно, он сжимаем. В педагогике это весьма плохо проявляемо, – нет ничего кроме весьма незатейливого, например, такого: *учебные задачи... (такого-то типа) способствуют развитию у студентов и школьников позитивно ценных когнитивных качеств и стратегий деятельности; сконструирована задача обсуждаемого типа, следовательно, её использование позитивно ценно и включено в методику обучения*. Более серьезного с точки зрения теории дедуктивного подкрепления в педагогике пока не разработано.

Пятым компонентом теории является система критериев (средств) ориентации разрабатываемой теории в содержательном и временном отношениях – как части, которая





должна найти место в известном целом и стыковаться с этим целым, которое есть действующая система педагогического знания. Иначе говоря, новое знание должно найти себе место в наличном педагогическом систематизированном и классифицированном знании, адекватное по масштабу выводов, глубине рассмотрения и согласованности (или несогласованности) с предшествующим знанием. Такую систематизацию, например, представляет в своей книге Н. В. Бордовская<sup>16</sup>

Наконец, в теории педагогики должны найти место критериальное диагностирование состояния практики и показания для реализации нового «предписывающего» педагогического знания в образовательной практике. Здесь также можно отфиксировать понимание тезиса сообществом педагогов-исследователей на уровне общего подхода и неумение применить общее в конкретной исследовательской практике: практические рекомендации часто носят слишком общий характер, методические разработки не доводятся до стадии готовности внедрения в практику, экспериментальная проверка результатов замедляется во многих сегментах; очень трудно правильно поставить и корректно решить математическую задачу о выяснении значимости различия показателей контрольной и экспериментальной выборок обучающихся, трудно соблюсти критерий случайности выборок и их соответствие множеству требований, чётко не обозначаемых авторами учебников по математической статистике.

В этих условиях мы считаем возможным ожидать от исследователей-педагогов нечто похожее на СЛЕНТ (известный термин «строительные леса естественнонаучной теории») –

мы назовём это *теоретическими построениями*. Они уже сегодня в условиях слабого кодирования теоретического формата в педагогике вполне могут включать фиксирование противоречий между необходимым с точки зрения социального заказа и реальным уровнем сформированности у обучающихся тех или иных знаний, умений и личностных качеств, кодирование степени исходной разработки проблемы, формулировку гипотезы о подходах и условиях, способных ликвидировать выявленный педагогический негатив, выработку маршрута её проверки. После проведения педагогического эксперимента, подтверждающего хотя бы некоторую «часть» гипотезы, исследователь имеет право на формулировку подтверждённых положений гипотезы в утвердительном формате – это будет совокупность тезисов, содержащих модельные описания способов достижения позитивно ценного педагогического результата, обоснованные границы их применимости, педагогические условия достижения этого позитива. Эта совокупность и есть одно из возможных *педагогических теоретических построений*, пригодных для науки слабой гносеологической версии.

В качестве *результата* нашего обсуждения мы имеем основания представить следующие тезисы. Рефлексия педагогики с точки зрения теоретической схемы показывает, что несмотря на давно укоренившееся массовое использование в педагогических текстах термина «теория», теоретический формат педагогического знания выверен пока ещё очень слабо. Это связано с *полифонией кодирования*: объекта педагогики, её фундаментальных оснований, правил вывода следствий из общих

<sup>16</sup> Бордовская Н. В. Педагогическая системология. – М.: Дрофа, 2008. – 456 с.



положений, корректного осуществления обобщений и аналогий, а также способов осуществления эксперимента и выявления подтверждения его результатами прогнозов экспериментируемой теории. Быстрое решение этих проблем маловероятно. Как ближайший этап решения данных вопросов мы обозначаем конструирование авторами *теоретических построений* частного характера, в которых должны найти отражение: фиксирование слабой исследовательской разработки отдельных сегментов педагогической реальности, выдвижение гипотез относительно возможности их описания с точки зрения позитивно ценного образовательного результата обучающегося и способов его достижения, попытки найти критерии оценки этого результата и воплотить их в корректном диагностическом формате.

### Заключение

Представленный вариант полиаспектной рефлексии исполнителем результата своего педагогического исследования с точки зрения соотнесения с теоретической схемой охватывает как ретроспективную, так и проспективную рефлексивные формы; он также проявляет все традиционно обозначаемые психологами её формы: остановку, отстранение, фиксацию, оборачивание, объективацию; позволяет автору научно-педагогического труда связать все варианты осмысления своей деятельности с научной нормой, достигающей теоретического статуса; а все представленные в тексте статьи тезисы проблемного формата являются возможным полем приложения сил начинающих исследователей.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Коржуев А. В., Попков В. А., Рязанова Е. Л.** Рефлексия и критическое мышление в контексте задач высшего образования // Педагогика. – 2002. – № 1. – С. 18–22.
2. **Попков В. А., Коржуев А. В.** Рефлексивные стратегии познавательной деятельности в высшем профессиональном образовании: монография. – М.: ИУО РАО, 2004. – 201 с.
3. **Семенов И. Н., Степанов С. Ю.** Проблема формирования типов рефлексии в решении творческих задач // Вопросы психологии. – 1982. – № 1. – С. 99–104.
4. **Alexander P. A.** Reflection and Reflexivity in Practice Versus in Theory: Challenges of Conceptualization, Complexity, and Competence // Educational Psychologist. – 2017. – Vol. 52, Issue 4. – P. 307–314. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2017.1350181>
5. **Baxter Magolda M. B.** Evolution of a Constructivist Conceptualization of Epistemological Reflection // Educational Psychologist. – 2004. – Vol. 39, Issue 1. – P. 31–42. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_4)
6. **Beck C., Kosnik C.** Reflection-in-Action: In Defence of Thoughtful Teaching // Curriculum Inquiry. – 2001. – Vol. 31, Issue 2. – P. 217–227. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/0362-6784.00193>
7. **Belvis E., Pineda P., Armengol C., Moreno V.** Evaluation of reflective practice in teacher education // European Journal of Teacher Education. – 2013. – Vol. 36, Issue 3. – P. 279–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2012.718758>
8. **Burhan-Horasanlı E., Ortaçtepe D.** Reflective practice-oriented online discussions: A study on EFL teachers' reflection-on, in and for-action // Teaching and Teacher Education. – 2016. – Vol. 59. – P. 372–382. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.002>
9. **Coney C. L.** Critical Thinking in its Contexts and in Itself // Educational Philosophy and Theory. – 2015. – Vol. 47, № 5. – P. 515–528. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.883963>



10. **Feucht F. C., Brownlee J. L., Schraw G.** Moving Beyond Reflection: Reflexivity and Epistemic Cognition in Teaching and Teacher Education // *Educational Psychologist*. – 2017. – Vol. 52 (4). – P. 234–241. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1350180>
11. **Finefter-Rosenbluh I.** Behind the scenes of reflective practice in professional development: A glance into the ethical predicaments of secondary school teachers // *Teaching and Teacher Education*. – 2016. – Vol. 60. – P. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.028>
12. **Fox A., Allan J.** Doing reflexivity: moments of unbecoming and becoming // *International Journal of Research and Method in Education*. – 2014. – Vol. 37, Issue 1. – P. 101–112. DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2013.787407>
13. **Gardiner G.** Teleologies and the Methodology of Epistemology // Eds. Henderson D., Greco J. *Epistemic Evaluation: Purposeful Epistemology*. – Oxford University Press, 2015. – P. 31–45. URL: <https://philpapers.org/rec/GARTAT-8>
14. **Hofer B. K.** Shaping the Epistemology of Teacher Practice Through Reflection and Reflexivity // *Educational Psychologist*. – 2017. – Vol. 52 (4). – P. 299–306. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1355247>
15. **Jay J. K., Johnson K. L.** Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education // *Teaching and Teacher Education*. – 2002. – Vol. 18, Issue 1. – P. 73–85. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
16. **Jurow A. S.** Cultivating Self in the context of transformative professional development // *Journal of Teacher Education*. – 2009. – Vol. 60, Issue 3. – P. 277–290. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487109336895>
17. **Körkkö M., Kyrö-Ämmälä O., Turunen T.** Professional development through reflection in teacher education // *Teaching and Teacher Education*. – 2016. – Vol. 55. – P. 198–206. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
18. **Lundie D.** The Givenness of the Human Learning Experience and its Incompatibility with Informational Analytics // *Educational Philosophy and Theory*. – 2017. – Vol. 49, № 4. – P. 391–404. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1052357>
19. **Mann S. J., Walsh S.** RP or 'RIP': a critical perspective on reflective practice // *Applied Linguistics Review*. – 2013. – Vol. 4 (2). – P. 291–315. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/applirev-2013-0013>
20. **Noormohammadi S.** Teacher Reflection and its Relation to Teacher Efficacy and Autonomy // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 98. – P. 1380–1389. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.556>
21. **Pritchard D.** Epistemic Virtue and the Epistemology of Education // *Journal of Philosophy of Education*. – 2013. – Vol. 47 (2). – P. 236–247. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12022>
22. **Росс Л., Нисбетт Р.** Человек и ситуация. Уроки социальной психологии / пер. с англ. В. В. Румынского; под ред. Е. Н. Емельянова, В. С. Магуна. – М.: Аспект Пресс, 1999. – 429 с. URL: <http://www.evolkov.net/soc.psychol/Ross.L.Nisbett.R/>
23. **Sarivan L.** The Reflective Teacher // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2011. – Vol. 11. – P. 195–199. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.060>
24. **Selmo L., Orsenigo J.** Learning and Sharing through Reflective Practice in Teacher Education in Italy // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2014. – Vol. 116. – P. 1925–1929. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.496>
25. **Zeichner K., Liston D.** Teaching student teachers to reflect // *Harvard Educational Review*. – 1987. – Vol. 57, № 1. – P. 23–49. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w>



DOI: [10.15293/2226-3365.1802.06](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.06)

Andrey Vyacheslavovich Korzhuev,  
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor,  
Department of Medical and Biological Physics,  
I. M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russian  
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7454-038X>

E-mail: [akorjuev@mail.ru](mailto:akorjuev@mail.ru)

Yulia Borisovna Ikrennikova,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent,  
Department of Pedagogy and Psychology of Professional Education,  
K. G. Razumovsky Moscow State University of Technologies and Management,  
Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2141-6289>

E-mail: [ikren@yandex.ru](mailto:ikren@yandex.ru)

Eleonora Konstantinovna Nikitina,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Docent, Head,  
Department of Pedagogy,  
Institute of Pedagogy and Psychology of Education, Moscow City Pedagogical  
University, Moscow, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9762-9304>

E-mail: [evro887@me.com](mailto:evro887@me.com)

Elena Leont`evna Ryazanova,  
Candidate of Pedagogical Sciences, Professor Assistant,  
Department of Medical and Biological Physics,  
I. M. Sechenov First Moscow State Medical University, Moscow, Russian  
Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1375-3373>

E-mail: [scarobey64@mail.ru](mailto:scarobey64@mail.ru)

## Philosophical and methodological reflection of educational theory as a phenomenon of scientology

### Abstract

**Introduction.** *The problem of the article is addressed to clarify the question of how the content of practical pedagogical knowledge accumulated by the society can be understood from the point of view of an epistemologically correct theoretical scheme, to what extent this scheme itself is now formed in the methodology of pedagogy and what are the immediate prospects for such formation. The aim of the article is to reveal the epistemological coding of the modern state of educational theory as an object of research reflection and the prospects for its further formation.*

**Materials and Methods.** *Among our research methods, we consider it possible to include: analysis of literature on the topic of the work, a theoretical substantive generalization, heuristic synthesis, the formulation of a hypothesis about the possible content and activity filling the field of reflection of researchers in the field of pedagogy, and a prospectus of further approaches to the study of the problem.*

**Results.** *The modern initial stage of the theoretical interpretation of pedagogy is identified, the difficulties of which are explained by the polyphony of coding: the object of pedagogy, its fundamental foundations, the rules for deducing consequences from general provisions, the correct implementation*



of generalizations and analogies, and the methods for carrying out the experiment and identifying experimental confirmation of an experted theory. As the nearest stage in the solution of these problems, the authors design correct theoretical constructs of a restricted nature which must include the following aspects: identifying weak research development of several segments of pedagogical reality, raising hypotheses about the possibility of describing them from the point of view of the positively valuable educational outcome for the learner and the ways of achieving it, finding the criteria for its evaluation and implementing them in a diagnostic format.

**Conclusions.** The presented variant of polyaspect reflection of the results of educational research based on the theoretical scheme covers both retrospective and prospective reflective forms; it also shows all the procedures traditionally indicated by psychologists: stopping, removing, fixing, reviewing, objectifying; allows educational researchers to evaluate their investigations according to scientific norms which achieve a theoretical status. All the theses of the problematic format presented in the article are a possible field of application for beginning researchers.

#### Keywords

*Pedagogical research; Pedagogical theory; Methodology of pedagogy; Methodological reflection; Polyspectra reflection; Problematic format of consideration; Theoretical construction of a character.*

#### REFERENCES

1. Korzhuev A. V., Popkov A. V., Ryazanova E. L. Reflection and Critical Thinking In the Context of Higher Education. *Pedagogy*, 2002, no. 1, pp. 18–22. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24072195>
2. Popkov A. V., Korzhuev A. V. Reflexive strategies educational activities in higher professional education. Monograph. Moscow, Institute of Education Management of the Russian Academy of Education Publ., 2004, 201 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19898467>
3. Semenov I. N., Stepanov S. Yu., The problem of the formation of types of reflection in solving creative problems. *Voprosy Psichologii*, 1982, no. 1, pp. 99–104. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18916861>
4. Alexander P. A. Reflection and Reflexivity in Practice Versus in Theory: Challenges of Conceptualization, Complexity, and Competence. *Educational Psychologist*, 2017, vol. 52, issue 4, pp. 307–314. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.2017.1350181>
5. Baxter Magolda M. B. Evolution of a Constructivist Conceprualozation of Epistemological Reflection. *Educational Psychologist*, 2004, vol. 39, issue 1, pp. 31–42. DOI: [https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901\\_4](https://doi.org/10.1207/s15326985ep3901_4)
6. Beck C., Kosnik C. Reflection-in-Action: In Defence of Thoughtful Teaching. *Curriculum Inquiry*, 2001, vol. 31, issue 2, pp. 217–227. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/0362-6784.00193>
7. Belvis E., Pineda P., Armengol C., Moreno V. Evaluation of reflective practice in teacher education. *European Journal of Teacher Education*, 2013, vol. 36, issue 3, pp. 279–292. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/02619768.2012.718758>
8. Burhan-Horasanlı E., Ortaçtepe D. Reflective practice-oriented online discussions: A study on EFL teachers' reflection-on, in and for-action. *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 59, pp. 372–382. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.002>
9. Coney C. L. Critical Thinking in its Contexts and in Itself. *Educational Philosophy and Theory*, 2015, vol. 47, no. 5, pp. 515–528. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2014.883963>
10. Feucht F. C., Brownlee J. L., Schraw G. Moving Beyond Reflection: Reflexivity and Epistemic Cognition in Teaching and Teacher Education. *Educational Psychologist*, 2017, vol. 52 (4), pp. 234–241. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1350180>





11. Finefter-Rosenbluh I. Behind the scenes of reflective practice in professional development: A glance into the ethical predicaments of secondary school teachers. *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 60, pp. 1–11. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.07.028>
12. Fox A., Allan J. Doing reflexivity: moments of unbecoming and becoming. *International Journal of Research and Method in Education*, 2014, vol. 37, issue 1, pp. 101–112. DOI: <https://doi.org/10.1080/1743727X.2013.787407>
13. Gardiner G. Teleologies and the Methodology of Epistemology. Henderson D. & Greco J. (eds.) *Epistemic Evaluation: Purposeful Epistemology*. Oxford University Press Publ., 2015, pp. 31–45. URL: <https://philpapers.org/rec/GARTAT-8>
14. Hofer B. K. Shaping the Epistemology of Teacher Practice Through Reflection and Reflexivity. *Educational Psychologist*, 2017, vol. 52 (4), pp. 299–306. DOI: <https://doi.org/10.1080/00461520.2017.1355247>
15. Jay J. K., Johnson K. L. Capturing complexity: a typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2002, vol. 18, issue 1, pp. 73–85. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8)
16. Jurow A. S. Cultivating Self in the context of transformative professional development. *Journal of Teacher Education*, 2009, vol. 60, issue 3, pp. 277–290. DOI: <https://doi.org/10.1177/0022487109336895>
17. Körkkö M., Kyrö-Ämmälä O., Turunen T. Professional development through reflection in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 2016, vol. 55, pp. 198–206. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.014>
18. Lundie D. The Givenness of the Human Learning Experience and its Incompatibility with Informational Analytics. *Educational Philosophy and Theory*, 2017, vol. 49, no. 4, pp. 391–404. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1052357>
19. Mann S. J., Walsh S. RP or 'RIP': a critical perspective on reflective practice. *Applied Linguistics Review*, 2013, vol. 4 (2), pp. 291–315. DOI: <http://dx.doi.org/10.1515/applirev-2013-0013>
20. Noormohammadi S. Teacher Reflection and its Relation to Teacher Efficacy and Autonomy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 98, pp. 1380–1389. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.03.556>
21. Pritchard D. Epistemic Virtue and the Epistemology of Education. *Journal of Philosophy of Education*, 2013, vol. 47 (2), pp. 236–247. DOI: <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12022>
22. Ross L., Nisbett R. E. *The person and the situation: Perspectives of social psychology*. Moscow, Aspect Press Publ., 1999, 429 p. (In Russian) URL: <http://www.evolkov.net/soc.psychol/Ross.L.Nisbett.R/>
23. Sarivan L. The Reflective Teacher. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2011, vol. 11, pp. 195–199. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.01.060>
24. Selmo L., Orsenigo J. Learning and Sharing through Reflective Practice in Teacher Education in Italy. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2014, vol. 116, pp. 1925–1929. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.496>
25. Zeichner K., Liston D. *Teaching student teachers to reflect*. Harvard Educational Review, 1987, vol. 57, no. 1, pp. 23–49. DOI: <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w>

Submitted: 31 January 2018

Accepted: 09 March 2018

Published: 30 April 2018



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Б. О. Майер

DOI: [10.15293/2226-3365.1802.07](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.07)

УДК 101

## О КЛАСТЕРИЗАЦИИ КОГНИТИВНЫХ ТЕОРИЙ ОБУЧЕНИЯ

Б. О. Майер (Новосибирск, Россия)

**Проблема и цель.** Проблема исследования состоит в противоречии между большим числом различных когнитивных теорий обучения и отсутствием их кластеризации на основе традиционных представлений о социальности человека. Цель работы – кластеризация нескольких десятков когнитивных теорий обучений, созданных в рамках аналитической философии, на основе их объединения по основным представлениям о когнитивном процессе при обучении.

**Методология.** Методы исследования: сравнительный анализ когнитивных теорий обучения на основе их базовых интенций, объединение теорий по метапредставлениям о процессе обучения и последующее их подразделение на четыре кластера.

**Результаты.** Проанализировано семнадцать когнитивных теорий обучения, развитых за последние 60–70 лет в рамках аналитической философии. В результате работы выделены четыре кластера когнитивных теорий обучений на основе следующих представлений: о месте когнитивных теорий в обучении, о сущности когнитивного процесса в обучении, о содержательной стороне процессе обучения и о формировании качеств обучаемых.

**Заключение.** На основе полученных результатов делается вывод, что современные когнитивные концепции обучения базируются на «аналитической» философии, поскольку из рассмотренных когнитивных концепций выпадает социальность человека. Фактически речь идет о формировании качеств индивида, но не личности, что типично для аналитического подхода, а представления о процессе обучения имеют исключительно технологическую направленность.

**Ключевые слова:** когнитивные теории обучения; кластеризация; сравнительный анализ; аналитическая философия; социальность человека; когнитивные карты; обучающие стили.

### Проблема исследования

В работе исследуется проблема противоречия между большим числом различных когнитивных теорий обучения и отсутствием их кластеризации на основе традиционных представлений о социальности человека, что затеняет истоки происхождения теорий, созданных на основе определенных представлений о природе человека и его сознания. В связи с этим в ра-

боте поставлена цель – провести кластеризацию нескольких десятков когнитивных теорий обучения, созданных в рамках аналитической философии. Кластеризация проводится на основе объединения когнитивных теорий обучения по месту теорий в процессе обучения, содержательной стороне когнитивного процесса, представлений о содержательной стороне процесса обучения и о формировании качеств обучаемых.

Майер Борис Олегович – доктор философских наук, профессор кафедры права и философии, проректор по научной работе, Новосибирский государственный педагогический университет.

E-mail: [maierbo@gmail.com](mailto:maierbo@gmail.com)



### Методология исследования

Для решения поставленной проблемы в исследовании использовался сравнительный анализ когнитивных теорий обучения на основе их базовых интенций, объединение теорий по метапредставлениям о процессе обучения и последующее их подразделение на четыре кластера. В результате проанализировано семнадцать когнитивных теорий обучения, развитых за последние 60–70 лет в рамках аналитической философии. Выделены четыре кластера когнитивных теорий обучений на основе следующих представлений: о месте когнитивных теорий в обучении, о сущности когнитивного процесса в обучении, о содержательной стороне процессе обучения и о формировании качеств обучаемых.

В работу не включены когнитивные теории обучения, описывающие обучение животных, нейропсихологические аспекты обучения, теории обучения стратегиям поведения и преодоления препятствий, а также не рассматриваются педагогические парадигмы, выходящие за рамки аналитической философии и когнитивного подхода, например, специфические теории обучения философским и религиозным концепциям и т. п.

Семнадцать концепций обучающей деятельности, рассматриваемые ниже, развиты во второй половине XX в. в рамках аналитической философии. Необходимо отметить, что термин «концепция» мы употребляем в таком же контексте, как он используется в англоязычной литературе. Приводимое ниже описание «концепций» обучения показывает, что этот термин в англоязычной литературе имеет

несколько различных значений, таких как «понятие», «подход» и др. Излагаемый ниже материал точнее было обозначить как «основные понятия и подходы когнитивных теорий обучения». Тем не менее автор сохраняет оригинальное обозначение – концепция, что только усилит и подчеркнет фундаментальные различия аналитической и континентальной философии. Применительно к каждой теории кратко приведены следующие сведения: основная мысль, ожидаемые результаты и область применения, основные принципы и ссылки на оригинальные источники. Рассматриваемые теории сгруппированы в соответствии с их основными принципами и типом описываемого обучения.

### Результаты исследования

#### 1. Концепция таксономии

В конце 1950-х гг. В. Bloom, американский специалист в области психологии обучения, предложил классификацию целей процесса обучения, которая стала известна как «Конвенция Американской Психологической Ассоциации». В Конвенции была проведена классификация уровней «важности» интеллектуальных паттернов в процессе обучения, что послужило основой таксономии предметной области обучения с разделением на три домена: когнитивность, психомоторика и эмоциональность<sup>1, 2</sup> [1–3].

В «когнитивном» домене было выделено шесть логических уровней: знание, понимание, практичность, анализ, синтез, оценка результатов. Для каждого уровня были определены: как специфика поведения, так и соответствующие дескриптивные глаголы, которые

<sup>1</sup> Bloom B. S. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain / Benjamin S. Bloom, David R. Krathwohl. – New York: Longman, Green, 1956.

<sup>2</sup> Krathwohl D. R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals. Handbook II: Affective Domain. / David R. Krathwohl, Benjamin S. Bloom, and Bertram B. Masia – New York: David McKay Co., Inc, 1964.



могли быть использованы для разработки объективных инструкций процесса обучения.

«Эмоциональный» домен, согласно цитированным работам, состоит из типов поведения, соответствующих: переживанию, пониманию, интересу, вниманию, заинтересованности, умению слушать и отвечать во время коммуникации с другими людьми, возможности демонстрировать «правильные» знаки (сигналы), адекватные коммуникационной ситуации в данном контексте обучения. Этот домен соответствует эмоциям, отношениям, оценкам и значениям в процессе коммуникации, таким как наслаждение, благодарность, поддержка и др.

Анализируемые авторы (B. S. Bloom, D. R. Krathwohl) выполнили пионерские работы по таксономии «когнитивного» и «эмоционального» доменов в теории обучения, однако они почти не разрабатывали «психомоторный» домен теории обучения. В последующем в 1970-е гг. в работе<sup>3</sup> этот пробел был восполнен. А. Наттоу выделил в «психомоторном» домене теорий обучения также шесть уровней: рефлекс, фундаментальные движения, перцептивные возможности, физические возможности, квалифицированные (тонкие) движения, а также не дискурсивную коммуникацию. Значение анализируемых работ состоит в том, что в них впервые создана таксономия теорий обучающей деятельности, в частности классификация обучающего поведения и объективный мониторинг уровней обучения.

### 2. Концепция активизации

Концепт активизации тесно связан с другими концептами в теории обучения, в частно-

сти, такими как: беспокойство, внимание и мотивация и др. К одним из самых важных данных, полученных при исследовании концепта активизации, относится так называемый закон Yerkes–Dodson, который предсказывает зависимость U–формы между величиной активизации и результативностью деятельности. В частности, в широком диапазоне экспериментальных параметров показано, что как низкие, так и высокие уровни активизации приводят к минимальной результативности деятельности в конкретной задаче по сравнению с умеренным уровнем активизации<sup>4, 5</sup> [4–7]. В концепции делается вывод, что для каждой конкретной личности существует оптимальный уровень активизации в конкретных условиях решения задачи в отведенное время.

### 3. Концепция внимания

Внимание является одной из основных тем исследования в психологии и тесно связано с исследованиями природы сознания такими психологами, как, например, В. Вандт и У. Джеймс. В 1958 г. была предложена «фильтрационная» теория внимания, в которой анализировался единичный входной стимул в каждую единицу времени<sup>6</sup>. Теория предполагала, что до обработки перцептивной системой стимулы могут быть отфильтрованы и фильтруются в соответствии с их физическими характеристиками. Теория фильтрации предполагала, что внимание ограничивается информационной емкостью канала при последовательной обработке стимулов перцептивной системой. Теория фильтрации не рассматривает влияние на внимание долговременной памяти или семантического содержания стимула. Дальнейшее развитие фильтрационная

<sup>3</sup> Harrow A. A Taxonomy of the Psychomotor Domain. A guide for Developing Behavioral Objectives. – New York: McKay, 1972.

<sup>4</sup> Berlyne D. Conflict, Arousal, and Curiosity. – New York: McGraw-Hill, 1960.

<sup>5</sup> Eysenck M. Attention and Arousal. – New York: Springer-Verlag, 1982.

<sup>6</sup> Broadbent D. Perception and Communication. – London: Pergamon Press, 1958.



теория внимания получила в работах<sup>7,8</sup> [8]. Например, Eysenck [9], исследуя соотношение внимания и активизации, установил, что существует два типа побуждения: 1) пассивное (общесистемное), которое может увеличить или понизить «общесистемный» уровень активности; 2) специфическое, которое позволяет «фокусировать» активность на специфике решаемой задачи и соответствующих специфических стимулах.

#### 4. Концепция убеждения

Убеждение в этой концепции определяется как тенденция положительного или отрицательного отношения к определенным «вещам»: идеям, объектам, людям, ситуациям и др., тесно связано с концептом верований и основано на предыдущем опыте личности [10; 11]. Теория убеждений представляет собой важнейшее звено между социальной и когнитивной психологией, поскольку личностные убеждения и верования чаще всего связаны с предшествующей коммуникацией с другими людьми. Теория убеждений развивалась под значительным влиянием гештальтпсихологии. В частности, было развито положение, что после того, как установлена последовательность обучающих инструкций, на первый план выходит задача приобретения или изменения убеждений и верований обучаемым, аналогично теориям менеджмента и теориям продаж.

5. *Концепция когнитивных/обучающих стилей.* В отличие от теории врожденных способностей, описывающей экстраординарные достижения в познавательной деятельности, теория когнитивных/обучающих стилей сосредоточивает свое внимание на типичных когнитивных стратегиях в процессе освоения

знания и обучения, рассматривая их как стандартные паттерны интеллектуальной деятельности, процесса запоминания, решения задач и др. Когнитивные стили обычно рассматриваются как образцы персональной познавательной структуры, которые оказывают непосредственное влияние на убедительность и значимость человеческого поведения в процессе социальной коммуникации. За годы развития этого теоретического направления было выделено и идентифицировано большое количество когнитивных стилей. Один из наиболее известных когнитивных стилей – это противопоставление (на перцептуальном уровне) дифференцированного и недифференцированного восприятия. Когнитивный стиль дифференцированного восприятия связан с осознанным различением объекта восприятия и окружающего когнитивного фона, в то время как в случае недифференцированного стиля объект воспринимается, но осознанно не выделяется из когнитивного фона. Согласно этой теории, индивиды с преобладанием недифференцированного восприятия более социально ориентированы по сравнению со случаем преобладания дифференцированного восприятия [12–14].

В отличие от когнитивных стилей, имеющих дело с познавательным процессом вообще, стили обучения выделяют специфику когнитивных паттернов в процессе обучения. Например, Kolb<sup>9</sup> предложил подход для изучения стилей обучения, включающий четыре стадии анализа: изучение конкретного опыта, рефлексивное наблюдение, абстрактную концептуализацию и активное экспериментирование.

#### 6. Концепция креативности

Существуют различные подходы к пониманию креативности. Однако соотношение

<sup>7</sup> Neisser U. Cognitive Psychology. – New York: Appleton-Century-Croft, 1967.

<sup>8</sup> Norman D. Memory and Attention. – New York: Wiley, 1967.

<sup>9</sup> Kolb D. A. Experiential Learning. – Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.





между креативностью и интеллектом всегда было одной из центральных проблем когнитивной психологии. Значительные усилия исследователей были направлены на измерение того, что называется «креативностью», а также на разработку способов увеличения креативного потенциала личности. Несмотря на множественность подходов к пониманию креативности, большинство авторов согласны с тем, что креативность – это эффективное применение предшествующего опыта к решению новых проблем<sup>10 11</sup>, в чем существенную роль играет социальная коммуникация. В частности, VanGundy в 1987 г. была разработана модель креативного решения проблем<sup>12</sup>, которая предполагает, что креативный процесс включает пять основных шагов: обнаружение фактов, обнаружение проблемы, нахождение идеи, нахождение решения и проверка применимости решения.

*7. Концепция обратной связи/подкрепления.* Включенность обратной связи и/или подкрепления в процесс обучения – две основные и старейшие концепции в области теорий обучения. Обратная связь обеспечивает обучаемого информацией о его действиях, тогда как подкрепление выделяет из всех реакций только ту, которую необходимо сохранить как результат обучения. Обратная связь может быть положительной, отрицательной или нейтральной и рассматривается как внешнее воздействие; тогда как подкрепление всегда либо положительное, либо отрицательное и может быть как внешним, так и внутренним по

отношению к персоне обучаемого. Обратная связь является основным концептом информационных теорий обучения, а подкрепление – бихевиористских теорий [15–17].

#### *8. Концепция воображения*

Воображение как когнитивный феномен имеет длительную историю исследования, начиная с работ В. Вундта в начале XX в.<sup>13</sup> Для структурных и процессуальных теорий памяти феномен воображения представляет одну из критических проблем, особенно это касается пропозициональных (логических) теорий памяти. Большинство исследователей феномена воображения анализировали зрительный компонент воображения (в терминах модели метазнания работали в зрительной модальности восприятия). Из теории интеллекта Д. П. Гилфорда<sup>14</sup> следует, что люди существенно различаются способностью визуального воображения. В частности, Раivio<sup>15</sup> предложил теорию воображения, связанную с двойным кодированием, где предполагается, что вербальная и невербальная информация перерабатывается независимо друг от друга. В то же время Kosslyn ввел в научный оборот двухстадийную модель воображения, которая включает поверхностную репрезентацию в оперативной памяти и глубинную репрезентацию в долговременной памяти<sup>16</sup>. Независимо от модальностей восприятия феномен воображения изучался, например, в работе Piaget и Inhelder<sup>17</sup>. С практической точки зрения развитое воображение существенно облегчает процесс повторного воспоминания на всех его

<sup>10</sup> Sternberg R. J. The Nature of Creativity. – New York: Cambridge University Press, 1988.

<sup>11</sup> Finke R. A., Ward T. B., Smith S. M. Creative Cognition. Cambridge, MA, Bradford/MIT Press Publ., 1992.

<sup>12</sup> VanGundy A. B. Creative Problem Solving. – New York: Quorum, 1987.

<sup>13</sup> Shepard R., Cooper L. Mental Images and Their Transformations. – Cambridge, MA: MIT Press, 1982.

<sup>14</sup> Guilford J. P. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/J.\\_P.\\_Guilford](https://en.wikipedia.org/wiki/J._P._Guilford) (дата обращения 12.01.2018)

<sup>15</sup> Пайвио А. Теория двойного кодирования и обучение. URL: <http://www.psychology-online.net/articles/doc-1743.html> (дата обращения 11.01.2018)

<sup>16</sup> Kosslyn S. Image and Mind. Cambridge. – MA: Harvard University Press, 1980

<sup>17</sup> Piaget J., Inhelder B. Mental Imagery and the Child. – New York: Basic Books, 1971.



стадиях. Кроме того, воображение играет существенную роль в процессе решения проблем и креативном мышлении, а также поддерживает сенсорно-моторные навыки, создавая ментальную модель задачи или деятельности.

#### *9. Концепция обучающих стратегий*

Концепция стратегий обучения анализирует и обосновывает наиболее эффективные стратегии, которые применяются успешными учащимися для достижения целей обучения. В рамках этой концепции разработано множество специальных техник, начиная с методов улучшения памяти, вплоть до саморефлексии учеником применяемых им стратегий собственного обучения [18; 19]. Например, в рамках концепции разработан и используется такой классический метод улучшения памяти, как установление ассоциации между фактами, подлежащими запоминанию, и пространственным воображением; при этом для воспоминания факта достаточно визуализировать соответствующий пространственный образ. Типичная стратегия развития навыков в рамках этой концепции формулируется как пять шагов: 1) обозреть предназначенный для изучения материал, 2) сформулировать вопросы по данному материалу, 3) прочесть материал, 4) повторить ключевые идеи, 5) сделать обзор материала.

Многие авторы работали в рамках данной концепции. Здесь можно привести в качестве примера теорию двойной петли, теорию беседы, теорию символического мышления, анализ обучающих стратегий в контексте социальной коммуникации и др.

#### *10. «Концепция мастерства»*

Основателем концепции «мастерства» является J. B. Carroll, который в 1963 г. провел обоснование подхода в теории обучения, называемого сейчас «концепция мастерства» [20]. Основная идея «концепции мастерства» предполагает дифференцированный подход к

преподаванию одного и того же материала различным учащимся. Ключевые шаги процесса обучения согласно концепции следующие: 1) ясно и четко определить, что будет изучаться и как этого достичь; 2) позволить студентам изучать материал в соответствии с их собственной программой (скорость изучения, последовательность, акценты при проработке материала и др.); 3) обеспечить студентам прогресс в изучении материала через адекватную обратную связь и возможность исправлять ошибки; 4) проверить в соответствии с заранее заданными критериями, достигнуты ли конечные цели обучения. В отличие от классической модели обучения, акцент делается на индивидуальные различия в подготовке и способностях различных учащихся, предполагая, что различные индивиды достигнут различного уровня «мастерства» в изучаемой области знания за сравнимое время обучения. В настоящее время концепция мастерства широко используется в американских школах, а также на различных курсах переподготовки и тренингах.

#### *11. Концепция памяти*

Память – одно из базовых понятий, ассоциированных с процессом обучения; если «вещи» не запоминаются, то об обучении не может идти и речи. Более того, различное понимание концепта «память» является основным отличительным признаком различных теорий и парадигм обучения, включая различное понимание процесса распознавания информации, природы забывания, структуры памяти, намеренного или случайного обучения и др. В отличие от бихевиористских теорий, рассматривающих память как результат «подкрепления» в процессе предъявления «стимулов», когнитивные теории подчеркивают важность значения запоминаемой информации (семантический аспект запоминания), что приводит к организации запоминаемой информа-



ции в некоторые «кластеры» по признаку общности. Среди когнитивных теорий памяти – схема двойного кодирования вербальной и зрительной информации<sup>18</sup>, теория обработки информации в памяти в соответствии с уровнями понимания<sup>19</sup>, модели памяти в соответствии с различными типами обучения, а также теории, акцентирующие внимание на способах репрезентации информации в памяти [21] и др. Кроме того, в отличие от когнитивного подхода во многих некогнитивных теориях обучения не рассматривается и прямо не анализируется природа памяти, вместо этого, например, основное внимание сосредотачивается на организации информации с целью оптимального обучения.

### 12. Концепция ментальных моделей

Ментальная модель – это репрезентация реальности, которую используют люди для понимания определенных феноменов. В частности, Norman дал такую дефиницию ментальной модели: «В процессе взаимодействия с окружающим неодушевленным миром, с другими людьми, технологическими артефактами люди формируют внутренние ментальные модели себя и других “вещей”, с которыми они взаимодействуют. Данные модели обладают предсказательной и объяснительной мощностью для процесса взаимодействия»<sup>20</sup>. Концепция ментальных моделей состоит из теорий, которые постулируют наличие внутренней репрезентации в процессе мышления. В частности, Johnson-Laird предположил, что метальные модели есть базовая структура когнитивного про-

цесса: «В настоящее время вполне правдоподобно предположить, что ментальные модели играют центральную и объединяющую роль в репрезентации объектов, состоянии мышления и последовательности событий, другими словами, в социальных и психологических актах в процессе повседневной жизни»<sup>21</sup>.

Holland et al. в 1986 г. предположил, что метальные модели есть основа всего мыслительного процесса: «Модели есть наилучший способ понять и собрать воедино все синхронизирующие и десинхронизирующие правила, которые по умолчанию иерархизированы и кластеризованы по категориям. Данные правила включают модели действий в соответствии с принципом частичного параллелизма, конкурируя и поддерживая друг друга»<sup>22</sup>. К основным характеристикам ментальных моделей современные исследователи относят:

- неполноту и постоянное развитие;
- данные модели не есть точная репрезентация феноменов, они содержат ошибки и противоречия;
- они скупы и упрощают объяснение сложных феноменов;
- чаще всего они содержат значительную неопределенность допустимой области их применения, что позволяет использовать их некорректно на практике, необоснованно расширяя сферу их применения;
- они могут быть репрезентированы множеством логических правил.

Как правило, изучение ментальных моделей включает детальный анализ узкопред-

<sup>18</sup> Теория двойного кодирования. URL: [http://bib.social/psihiatrya-psihologiya\\_915/531-teoriya-dvoynogo-76342.html](http://bib.social/psihiatrya-psihologiya_915/531-teoriya-dvoynogo-76342.html) (дата обращения 11.01.2018)

<sup>19</sup> Уровни переработки информации. URL: <http://bibliotekar.ru/psihologiya-2/109.htm> (дата обращения 11.01.2018)

<sup>20</sup> Gentner D., Stevens A. Mental Models. – Hillsdale, NJ: Erlbaum, 1983.

<sup>21</sup> Johnson-Laird P. Mental Models. – Cambridge, MA: Harvard University Press, 1983, p. 397.

<sup>22</sup> Holland J. H., Holyoak K. J., Nisbett R. E., Thagard P. R. Induction: Processes of Inference, Learning and Discovery. – Cambridge, MA: MIT Press, 1986. p. 343



метных областей знания (движение, навигация, вычисления, электричество и др.), а также исследование возможности их компьютерного представления в виде алгоритмов.

### *13. Концепция метамышления*

Метамышление – это процесс мышления о процессе мышления, т. е. рефлексия. В частности, в рамках данной концепции обучения Flavell объяснил, почему дети различного возраста используют различные способы в решении задач, полагая, что с течением возраста и по мере взросления дети приобретают все более рефлексивные новые стратегии мышления<sup>23</sup>. Концепция метамышления сосредотачивает внимание на активном внимании и регулировании процесса мышления. Концепция представляет собой «систему внешнего контроля» для ряда когнитивных теорий обучения, которые включают ее составной частью. Концепция метамышления является центральной в когнитивных теориях обучения планированию задач, решению проблем, постановке навыков вычисления и обучения иностранному языку и др.

### *14. Концепция мотивации*

Концепция мотивации является составной частью большинства теорий обучения. Понятие мотивации тесно связано с такими понятиями как «активность», «внимание», «беспокойство», «обратная связь/подкрепление». Например, необходимо быть достаточно мотивированным, чтобы отнестись к обучению с достаточным вниманием, но беспокойство (боязнь) может снизить уровень мотивации. Получение при этом положительной обратной связи от учителя увеличивает вероятность того, что обучающее действие будет успешным. Weiner в своей работе 1990 г. указал, что если бихевиористские теории основное внимание уделяют внешней мотивации

(«вознаграждение»), то когнитивные теории обучения в первую очередь акцентируются на внутренней мотивации («цели») [22].

В когнитивной теории мотивация служит для объяснения возникновения интенции, а также активации действий по поиску цели. При этом мотивация к успеху есть функция индивидуальной нацеленности на успех, целеустремленности, желания и ожидания успеха. Исследования показывают, что большинство людей предпочитают задачи и цели средней сложности. Однако студенты с высокой мотивацией к успеху предпочитают курсы высокой сложности, соответствующие их стратегическим целям. Иными словами, предполагается, что все индивиды имеют нацеленность на самоактуализацию, что и мотивирует их обучение.

В современной когнитивной теории считается доказанным, что внутренняя мотивация создается тремя факторами: чувством вызова, фантазией и чувством несоответствия (противоречивости). Чувство вызова связано с действиями, которые дают непредсказуемые результаты в зависимости от скрытой информации (неосознаваемой) или случайностей поведения различных типов. Фантазии должны зависеть от навыков, актуализирующихся в процессе обучения. Чувство несоответствия пробуждается, когда обучаемый начинает верить, что структура его знаний неполна, недостаточна и бедна. Согласно данному автору внутренняя мотивация обучаемого активируется в случае ожидания им существенных изменений, конкретной обратной связи и наличия четких указаний к действию.

*15. Концепция последовательности инструкций.* Создание адекватных и эффективных инструкций, описывающих последовательность обучающей деятельности, – цен-

<sup>23</sup> Flavell J. Metacognitive aspects of problem-solving. – In L. – 1976.



тральная проблема когнитивных теорий обучения. Как показывается в работах<sup>24</sup> [23], способ организации и последовательность обучающей деятельности оказывают существенное влияние на освоение изучаемой информации и ее запоминание.

Многие теории анализируют последовательность действий «от простого к сложному». Так, теория Landa<sup>25</sup> доказывает стратегию накопления (кумулятивная теория). В соответствии с теорией последовательность инструкций обучения диктуется исходными навыками ученика и «уровнем» когнитивного процесса в обучении. Предлагается обеспечить ученику определенную свободу в выборе последовательности обучающих инструкций, основываясь на навыках, возникших на предыдущих уроках. Более того, ученик выбирает последовательность обучающих инструкций, основываясь на тех ее компонентах, которые доступны для понимания.

Теории, которые подчеркивают ориентацию на цель в качестве природы человеческого поведения, подчеркивают, что последовательность обучающих инструкций основывается (или должна основываться) на структуре и иерархии целей и подцелей, которые необходимо достичь. Гештальт-теории подчеркивают важность структуры знания предметной области и описывают обучающую деятельность в контексте более широкой области знания, по сравнению с исключительно когнитивными теориями, сосредотачивающими внимание только на структуре предметной области.

Такие теории обучения взрослых, как андрогия и минимализм, подчеркивают важность адаптирующих инструкций, выводящих

на первое место в процессе обучения приобретение полезного опыта и, тем самым, создание интереса. Согласно данным теориям не существует оптимальной последовательности инструкций обучающей деятельности «вообще» (на все случаи жизни). Эта позиция поддерживается в теории индивидуальных различий, а также в теории обучающих стилей, проанализированной выше.

#### 16. Концепция «правил вывода»

Правила вывода в форме «если..., то...» («If... Then...») являются основным компонентом современных компьютерных моделей когнитивной деятельности. Предполагается, что в случае совпадения текущего состояния памяти с условием, содержащимся в операторе «Если», система переходит в состояние, описываемое оператором «То». Система, осуществляющая действия по выводу чего-либо, проходит через последовательность промежуточных выводов до тех пор, пока не будет выполнено заданное условие. После завершения «вывода» система либо возвращается в исходное состояние, либо переходит к решению следующей задачи. Таким образом, подобная «когнитивная система» не требует внешнего контроля, поскольку собственно контроль осуществляется заложенными в нее последовательностями правил вывода.

Естественно, что при таком подходе в систему, осуществляющую вывод, могут быть заранее внесены точные ограничения, которые изменяют порядок правил вывода и, тем самым, осуществляется внешний контроль. Например, могут быть наложены ограничения, задающие частоту (вероятность) возник-

<sup>24</sup> Van Patten J., Chao C. I., Reigeluth C. M. A review of strategies for sequencing and synthesizing instruction // Review of Educational Research. – 1986. – Vol. 56 (4). – P. 437–471.

<sup>25</sup> Landa L. N., Kopstein F. F., Bennett V. Algorithmization in learning and instruction. – Published in 1974 in Englewood Cliffs (N.J.) by Educational technology publications. – 713 p. URL: <https://lib.ugent.be/catalog/rug01:000908080>





новения тех или иных ситуаций, или же в противоположность предыдущему – единственное ограничение на проверку заданного условия. Это напоминает осуществление внешнего контроля в вычислительных системах по аварийным ситуациям.

В дальнейшем была разработана концепция «карты» правил вывода, которая очень близка концепции набора правил обучения, присутствующей в той или иной форме во всех когнитивных теориях обучения. Следовательно, карта правил вывода может являться естественной компьютерной репрезентацией множества когнитивных теорий обучения [24].

#### *17. Концепция схемы*

Концепция базируется на положении, выдвинутом Bartlett<sup>26</sup> на основе исследования механизмов памяти о том, что память имеет схематичное строение, что обеспечивает ментальный фрейм для запоминания и понимания информации. Значительное эмпирическое подтверждение концепция схемы получила при исследованиях в области психолингвистики (см., например, работу [25] по абстрактным лингвистическим идеям). В последующем концепция схемы плодотворно использовалась для исследования культурных различий когнитивных процессов и в разработке экспертных систем, где была сделана попытка доказать, что «схематичность» есть основной механизм принятия экспертных решений.

#### **Заключение**

С целью формирования единого взгляда на приведенные когнитивные концепции обучения и сокращения информации приведем список, где каждая концепция будет представлена либо небольшим числом ключевых для нее понятий, либо не более чем одной короткой фразой, содержащей ключевые понятия.

1. Таксономия: эмоциональность, психомоторика и когнитивность (знание, понимание, практичность, анализ, синтез, оценка результатов).

2. Взаимосвязь результативности и активности.

3. Внимание и его информационная интерпретация.

4. Убежденность как надстройка над обучающими инструкциями.

5. Когнитивные стили в связи с паттернами обучения.

6. Креативность в контексте интеллекта.

7. Различение обратной связи и подкрепления.

8. Воображение (в основном в зрительной модальности) – создание ментальных моделей задачи/деятельности.

9. Обучающие стратегии, например: а) обозреть предназначенный для изучения материал, б) сформулировать вопросы по данному материалу, в) прочитать материал, г) повторить ключевые идеи, д) сделать обзор материала.

10. Мастерство – дифференцированный подход к преподаванию одного и того же материала различным учащимся.

11. Память – важность семантики запоминаемой информации, организация запоминаемой информации в некоторые «кластеры» по признаку общности.

12. Ментальная модель – репрезентация реальности, которую используют люди для понимания определенных феноменов, как основа мыслительного процесса.

13. Метамышление (рефлексия) – центральной концепт в теориях планирования задач, решения проблем, постановки навыков вычисления, обучения иностранному языку и др.

<sup>26</sup> Bartlett F. C. Thinking. – New York: Basic Books, 1958.



14. Мотивация – создается тремя факторами – чувством вызова, фантазией и чувством несоответствия (противоречивости).

15. Последовательность инструкций (алгоритмизация) процесса обучения.

16. Последовательность (карта) правил вывода «если..., то...» как модель познавательной деятельности.

17. Схематичность памяти и мышления.

С целью дальнейшего сжатия информации сформируем из приведенного списка несколько «кластеров по признаку общности». В качестве признаков общности будем использовать:

- представления о месте когнитивных теорий в обучении – когнитивность *versus* эмоциональности и психомоторики (1);

- представления о когнитивном процессе – схематичность памяти и мышления (17); мышление как правила вывода «если – то» (16); ментальная модель – репрезентация действительности (12); воображение – создание ментальных моделей (8); память – организация информации в кластеры по признаку общности (11); различение типичных когнитивных (познавательных) стилей (5); когнитивность – знание, понимание, практичность, анализ, синтез, оценка результатов (1);

- представления о процессе обучения – алгоритмизация процесса обучения (15); дифференцированный подход к учащимся (10); научение рефлексии (мышлению о мышлении) (13); обратная связь и подкрепление (7); различение обучающих паттернов и обучающих стратегий (5, 9);

- представления о формировании качеств обучаемых – активности и нацеленности на результат (2); вниманию (3); убежденности (4); креативности (6); воображению (8); мотивации (14); памяти (11); метамышлению (13).

В наши задачи не входит сравнение представленных когнитивных концепций обучения с отечественной педагогической школой, поскольку анализ четырех выше указанных кластеров современных когнитивных концепций обучения показывает их исключительную взаимосвязь с «аналитической» философией, в рамках которой они формировались. Например, анализ кластера формирования качеств учащихся показывает, что из рассмотрения когнитивных концепций выпадает социальность человека, т. е. формирование качеств индивида, но не личности, что достаточно типично для аналитического подхода.

Кластер представлений о процессе обучения имеет исключительно технологическую направленность. Причем технологичность здесь понимается как алгоритмизация, изоморфная компьютерному моделированию, но не как формализация человеческого общения. Далее мы видим, что вне когнитивного подхода остаются такие важные аспекты человеческой жизнедеятельности (в том числе и в процессе образования), как эмоциональная и психомоторная сферы. Когнитивность в рассматриваемых концепциях обучения понимается исключительно «технологически». Это ясно из второго рассмотренного кластера – представления о когнитивном процессе.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Krau S. D.** Creating Educational Objectives for Patient Education Using the New Bloom's Taxonomy // *Nursing Clinics of North America*. – 2011. – Vol. 46, Issue 3. – P. 299–312. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cnur.2011.05.002>
2. **de Landsheere V.** On defining educational objectives // *Evaluation in Education. International Progress*. – 1977. – Vol. 1, Issue 2. – P. 73–190. DOI: [https://doi.org/10.1016/0145-9228\(77\)90004-8](https://doi.org/10.1016/0145-9228(77)90004-8)



3. **Hill P. W.** Testing hierarchy in educational taxonomies: A theoretical and empirical investigation // *Evaluation in Education*. – 1984. – Vol. 8, Issue 3. – P. 179–278. DOI: [https://doi.org/10.1016/0191-765X\(84\)90004-1](https://doi.org/10.1016/0191-765X(84)90004-1)
4. **Xing Ma, Yuanyuan Yang, Xue Wang, Yuli Zang.** An integrative review: Developing and measuring creativity in nursing // *Nurse Education Today*. – 2018. – Vol. 62. – P. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.12.011>
5. **Miendlarzewska E. A., Bavelier D., Schwartz S.** Influence of reward motivation on human declarative memory // *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*. – 2016. – Vol. 61. – P. 156–176. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2015.11.015>
6. **Kalueff A. V., Zimbardo P. G.** Behavioral neuroscience, exploration, and K. C. Montgomery's legacy // *Brain Research Reviews*. – 2007. – Vol. 53, Issue 2. – P. 328–331. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.brainresrev.2006.09.003>
7. **Jankowski T., Holas P.** Metacognitive model of mindfulness // *Consciousness and Cognition*. – 2014. – Vol. 28. – P. 64–80. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.06.005>
8. **Thiele A., Bellgrove M. A.** Neuromodulation of Attention // *Neuron*. – 2018. – Vol. 97, Issue 4. – P. 769–785. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2018.01.008>
9. **Eysenck M.** Attention and Arousal. – Berlin: Springer-Verlag, 1982. – 214 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-68390-9>
10. **Triandis H. C.** Attitude and attitude change. – New-York: John Wiley & Sons, 1971. URL: [http://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=Attitude%20and%20attitude%20change&author=HG.%20Triandis&publication\\_year=1971](http://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Attitude%20and%20attitude%20change&author=HG.%20Triandis&publication_year=1971)
11. **Stewart K., O'Reilly P.** Exploring the attitudes, knowledge and beliefs of nurses and midwives of the healthcare needs of the LGBTQ population: An integrative review // *Nurse Education Today*. – 2017. – Vol. 53. – P. 67–77. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.04.008>
12. **Tsingos C., Bosnic-Anticevich S., Smith L.** Learning styles and approaches: Can reflective strategies encourage deep learning? // *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*. – 2015. – Vol. 7, Issue 4. – P. 492–504. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2015.04.006>
13. **Özyurt Ö., Özyurt H.** Learning style based individualized adaptive e-learning environments: Content analysis of the articles published from 2005 to 2014 // *Computers in Human Behavior*. – 2015. – Vol. 52. – P. 349–358. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.020>
14. **Wenzel A.** Basic Strategies of Cognitive Behavioral Therapy // *Psychiatric Clinics of North America*. – 2017. – Vol. 40, Issue 4. – P. 597–609. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psc.2017.07.001>
15. **Sarkany D., Deitte L.** Providing Feedback: Practical Skills and Strategies // *Academic Radiology*. – 2017. – Vol. 24, Issue 6. – P. 740–746. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acra.2016.11.023>
16. **dos Santos J. P. Q., de Melo J. D., Neto A. D. D., Aloise D.** Reactive Search strategies using Reinforcement Learning, local search algorithms and Variable Neighborhood Search // *Expert Systems with Applications*. – 2014. – Vol. 41, Issue 10. – P. 4939–4949. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2014.01.040>
17. **Gabelica C., Van den Bossche P., Segers M., Gijssels W.** Feedback, a powerful lever in teams: A review // *Educational Research Review*. – 2012. – Vol. 7, Issue 2. – P. 123–144. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.003>
18. **Heyes C.** Who Knows? Metacognitive Social Learning Strategies // *Trends in Cognitive Sciences*. – 2016. – Vol. 20, Issue 3. – P. 204–213. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.12.007>
19. **Donker A. S., de Boer H., Kostons D., van Ewijk C. C. D., van der Werf M. P. C.** Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis // *Educational Research Review*. – 2014. – Vol. 11. – P. 1–26. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>



20. **Carroll J. B.** A model of school learning // Teachers College Record. – 1963. – Vol. 64 (8). – P. 723–733. [http://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=A%20model%20of%20school%20learning&author=J.%20B.%20Carroll&journal=Teachers%20College%20Record&volume=64&pages=723-733&publication\\_year=1963](http://scholar.google.com/scholar_lookup?title=A%20model%20of%20school%20learning&author=J.%20B.%20Carroll&journal=Teachers%20College%20Record&volume=64&pages=723-733&publication_year=1963)
21. **Осинина Т. Н.** Понятия репрезентации информации в памяти // Вестник Московского государственного областного гуманитарного института. Серия: педагогика и психология. – 2015. – Т. 2, № 2 (2015). – С. 18. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26007892>
22. **Weiner B.** History of motivational research in education // Journal of Educational Psychology. – 1990. – Vol. 82 (4). – P. 616–622. DOI: <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>
23. **Lorch R. F. Jr., Lorch E. P., Matthews P. D.** On-line processing of the topic structure of a text // Journal of Memory & Language. – 1985. – Vol. 24, Issue 3. – P. 350–362. DOI: [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(85\)90033-6](https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90033-6)
24. **Balaid A., Abd Rozan M. Z., Hikmi S. N., Memon J.** Knowledge maps: A systematic literature review and directions for future research // International Journal of Information Management. – 2016. – Vol. 36, Issue 3. – P. 451–475. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2016.02.005>
25. **Bransford J. D., Franks J. J.** The abstraction of linguistic ideas // Cognitive Psychology. – 1971. – Vol. 2, Issue 4. – P. 331–350. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(71\)90019-3](https://doi.org/10.1016/0010-0285(71)90019-3)



DOI: [10.15293/2226-3365.1802.07](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.07)

Boris Olegovich Mayer,  
Doctor of Philosophy Sciences, Professor, Vice-Rector,  
Law and Philosophy Department,  
Novosibirsk State Pedagogical University, Novosibirsk, Russian Federation.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-4083-4638>  
E-mail: [maierbo@gmail.com](mailto:maierbo@gmail.com)

## On the clustering of cognitive learning theories

### Abstract

**Introduction.** *The research problem is the contradiction between a large number of different cognitive learning theories and the lack of clustering based on traditional notions of a person's sociality. The aim of the work is to cluster several dozen cognitive learning theories created within the framework of analytical philosophy on the basis of their unification by: the place of the theories in the learning process, the content of the cognitive process, the concepts of the content of the learning process, and the formation of trainee qualities.*

**Materials and Methods.** *Research methods include a comparative analysis of cognitive learning theories on the basis of their basic intentions, combining theories on meta-concepts about the learning process and their subsequent subdivision into four clusters.*

**Results.** *Seventeen cognitive learning theories developed over the last 60-70 years within the framework of analytical philosophy are analyzed. As a result, four clusters of cognitive learning theories are distinguished on the basis of the following concepts: the place of cognitive theories in learning, the nature of the cognitive process in learning, the content of the learning process, and the formation of trainee qualities.*

**Conclusions.** *On the basis of the results obtained, the conclusion is drawn that modern cognitive learning concepts are based on "analytical" philosophy, since the sociality of a person falls out of the cognitive concepts examined. In fact, it is a question of forming the qualities of an individual, but not of an individual, which is typical enough for an analytical approach, and the ideas about the learning process are of a purely technological nature.*

### Keywords

*Cognitive learning theories; Clustering; Comparative analysis; Analytical philosophy; Human sociality; Cognitive maps; Teaching styles.*

## REFERENCES

1. Krau S. D. Creating Educational Objectives for Patient Education Using the New Bloom's Taxonomy. *Nursing Clinics of North America*, 2011, vol. 46, issue 3, pp. 299–312. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cnur.2011.05.002>
2. de Landsheere V. On defining educational objectives. *Evaluation in Education. International Progress*, 1977, vol. 1, issue 2, pp. 73–190. DOI: [https://doi.org/10.1016/0145-9228\(77\)90004-8](https://doi.org/10.1016/0145-9228(77)90004-8)
3. Hill P. W. Testing hierarchy in educational taxonomies: A theoretical and empirical investigation. *Evaluation in Education*, 1984, vol. 8, issue 3, pp. 179–278. DOI: [https://doi.org/10.1016/0191-765X\(84\)90004-1](https://doi.org/10.1016/0191-765X(84)90004-1)





4. Xing Ma, Yuanyuan Yang, Xue Wang, Yuli Zang. An integrative review: Developing and measuring creativity in nursing. *Nurse Education Today*, 2018, vol. 62, pp. 1–8. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.12.011>
5. Miendlarzewska E. A., Bavelier D., Schwartz S. Influence of reward motivation on human declarative memory. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 2016, vol. 61, pp. 156–176. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2015.11.015>
6. Kalueff A. V., Zimbardo P. G. Behavioral neuroscience, exploration, and K. C. Montgomery's legacy. *Brain Research Reviews*, 2007, vol. 53, issue 2, pp. 328–331. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.brainresrev.2006.09.003>
7. Jankowski T., Holas P. Metacognitive model of mindfulness. *Consciousness and Cognition*, 2014, vol. 28, pp. 64–80. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.concog.2014.06.005>
8. Thiele A., Bellgrove M. A. Neuromodulation of Attention. *Neuron*, 2018, vol. 97, issue 4, pp. 769–785. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.neuron.2018.01.008>
9. Eysenck M. *Attention and Arousal*. Berlin, Springer-Verlag Publ., 1982, 214 p. DOI: <https://doi.org/10.1007/978-3-642-68390-9>
10. Triandis H. C. *Attitude and attitude change*. New-York, John Wiley & Sons Publ., 1971. URL: [http://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=Attitude%20and%20attitude%20change&author=HG.%20Triandis&publication\\_year=1971](http://scholar.google.com/scholar_lookup?title=Attitude%20and%20attitude%20change&author=HG.%20Triandis&publication_year=1971)
11. Stewart K., O'Reilly P. Exploring the attitudes, knowledge and beliefs of nurses and midwives of the healthcare needs of the LGBTQ population: An integrative review. *Nurse Education Today*, 2017, vol. 53, pp. 67–77. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2017.04.008>
12. Tsingos C., Bosnic-Anticevich S., Smith L. Learning styles and approaches: Can reflective strategies encourage deep learning?. *Currents in Pharmacy Teaching and Learning*, 2015, vol. 7, issue 4, pp. 492–504. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.cptl.2015.04.006>
13. Özyurt Ö., Özyurt H. Learning style based individualized adaptive e-learning environments: Content analysis of the articles published from 2005 to 2014. *Computers in Human Behavior*, 2015, vol. 52, pp. 349–358. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.06.020>
14. Wenzel A. Basic Strategies of Cognitive Behavioral Therapy. *Psychiatric Clinics of North America*, 2017, vol. 40, issue 4, pp. 597–609. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.psc.2017.07.001>
15. Sarkany D., Deitte L. Providing Feedback: Practical Skills and Strategies. *Academic Radiology*, 2017, vol. 24, issue 6, pp. 740–746. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.acra.2016.11.023>
16. dos Santos J. P. Q., de Melo J. D., Neto A. D. D., Aloise D. Reactive Search strategies using Reinforcement Learning, local search algorithms and Variable Neighborhood Search. *Expert Systems with Applications*, 2014, vol. 41, issue 10, pp. 4939–4949. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2014.01.040>
17. Gabelica C., Van den Bossche P., Segers M., Gijssels W. Feedback, a powerful lever in teams: A review. *Educational Research Review*, 2012, vol. 7, issue 2, pp. 123–144. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.11.003>
18. Heyes C. Who Knows? Metacognitive Social Learning Strategies. *Trends in Cognitive Sciences*, 2016, vol. 20, issue 3, pp. 204–213. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.tics.2015.12.007>
19. Donker A. S., de Boer H., Kostons D., van Ewijk C. C. D., van der Werf M. P. C. Effectiveness of learning strategy instruction on academic performance: A meta-analysis. *Educational Research Review*, 2014, vol. 11, pp. 1–26. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.11.002>
20. Carroll J. B. A model of school learning. *Teachers College Record*, 1963, vol. 64 (8), pp. 723–733. [http://scholar.google.com/scholar\\_lookup?title=A%20model%20of%20school%20learning&auth](http://scholar.google.com/scholar_lookup?title=A%20model%20of%20school%20learning&auth)



- or=J.%20B..%20Carroll&journal=Teachers%20College%20Record&volume=64&pages=723-733&publication\_year=1963
21. Osinina T. N. Concepts of representation of information in memory. Bulletin of the Moscow State Regional Humanitarian Institute. Series: *Pedagogy and Psychology*, 2015, vol. 2, no. 2, pp. 18. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26007892>
  22. Weiner B. History of motivational research in education. *Journal of Educational Psychology*, 1990, vol. 82 (4), pp. 616–622. <http://dx.doi.org/10.1037/0022-0663.82.4.616>
  23. Lorch R. F. Jr., Lorch E. P., Matthews P. D. On-line processing of the topic structure of a text. *Journal of Memory & Language*, 1985, vol. 24, issue 3, pp. 350–362. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(85\)90033-6](https://doi.org/10.1016/0749-596X(85)90033-6)
  24. Balaid A., Abd Rozan M. Z., Hikmi S. N., Memon J. Knowledge maps: A systematic literature review and directions for future research. *International Journal of Information Management*, 2016, vol. 36, issue 3, pp. 451–475. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.ijinfomgt.2016.02.005>
  25. Bransford J. D., Franks J. J. The abstraction of linguistic ideas. *Cognitive Psychology*, 1971, vol. 2, issue 4, pp. 331–350. [https://doi.org/10.1016/0010-0285\(71\)90019-3](https://doi.org/10.1016/0010-0285(71)90019-3)

Submitted: 30 January 2018

Accepted: 09 March 2018

Published: 30 April 2018



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



© Л. А. Мосунова

DOI: [10.15293/2226-3365.1802.08](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.08)

УДК 101+159.95

## УПРАВЛЕНИЕ ЧТЕНИЕМ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ТЕКСТОВ КАК ПРОЦЕССОМ ПОРОЖДЕНИЯ СМЫСЛА

Л. А. Мосунова (Киров, Россия)

**Проблема и цель.** В статье поднимается малоизученная как в России, так и за рубежом проблема поиска способов чтения, которые ставили бы читателя в позицию активного взаимодействия с текстом и инициировали бы процессы смыслообразования. Цель статьи – выявить условия порождения личностных смыслов в процессе чтения и на этой основе построить модель управления чтением как базовую для достижения глубокого понимания литературы.

**Методология.** Построена на базисных принципах, методах и понятиях психологической теории деятельности и теории речевой деятельности; включает понятие смыслового чтения, концепцию управления чтением, принцип «творческого» чтения, содержание которого по отношению к «информативному» чтению определено на основе метода моделирования.

**Результаты.** Основные результаты заключаются в выявлении психологических условий смыслового чтения. В статье исследуются актуальные вопросы развития самосознания студентов как результат изменения способов чтения, описываются методы управления чтением, на базе которых возможно порождение смыслов. Подчеркивается, что эти методы повышают вклад художественных структур в развитие ценностно-смысловой сферы читателя, отвечающей за осуществление важнейших жизненных задач человека: определение своего места в мире, поиск своей сущности и индивидуализацию.

**Заключение.** Преодоление поверхностного отношения к литературе возможно в результате применения предложенной модели управления чтением, которая исключает позицию читателя как потребителя готового текста. Экспериментально доказана целесообразность её применения в обучении студентов. Приведены примеры экспериментальных практических разработок в области управления чтением как процессом порождения смысла. Автор отмечает, что управление чтением нацелено на осуществление культурных функций художественного текста, связанных с включением субъекта в сферу общечеловеческих смыслов и ценностей, что предполагает актуализацию личностных смыслов читателя, поэтому при изучении литературы в школе и вузе важно учитывать психолого-педагогические аспекты процесса чтения.

**Ключевые слова:** художественный текст; восприятие художественной литературы; культура чтения литературы; порождение смысла; управление чтением; психология смыслового чтения; методы смыслового чтения; развитие самосознания.

---

Мосунова Людмила Александровна – доктор психологических наук, профессор кафедры журналистики и интегрированных коммуникаций, факультет филологии и медиакоммуникаций, Вятский государственный университет.

E-mail: [lmusunova@hotmail.com](mailto:lmusunova@hotmail.com)



### Проблема исследования

Стремительный технологический прогресс последних десятилетий вызвал неожиданные противоречия в человеческой психике и сознании. Человеческое сознание оказалось в ситуации, когда оно не в состоянии своевременно понять и осмыслить все последствия от внедрения технологических новинок. Под угрозой оказались самые важные, экзистенциальные слои человеческой психики и сознания, посредством которых человек только и способен находить подлинные и уникальные смыслы своей жизнедеятельности, осознавать истинные цели и ценности своего существования. Интенсивное материальное потребление в постиндустриальном обществе в немалой степени способствует продуцированию «технократического» сознания: утилитарного, прагматического, нацеленного на решение узкопрактических задач [1]. Так, *характерной особенностью для респондентов юношеского возраста является доминирование ценности высокого материального достатка* [2]. Вместе с тем осуществление важнейших жизненных задач человека – определение своего места в мире, поиск своей сущности и индивидуализация – нуждается в развитом «гуманитарном» сознании. Разрыв, возникающий между этими двумя типами сознания, заставляет исследователей говорить об угрозе поражения, подавления сознания<sup>1</sup> и даже о психиатрических последствиях технологического прогресса<sup>2</sup>.

В условиях дегуманизирующих эффектов технологического развития огромная ответственность возлагается на культуру как

особый феномен человеческого опыта, способный к духовному производству. И хотя его законы не совпадают с законами материального производства, духовное производство также осуществляется путём присущих ему средств и способов, обладает собственной «технологией». В этом плане мир искусства, литературы способен оказать неоценимую помощь. Объекты искусства являют собой своеобразные формы фиксации актов духовного производства, в которых запечатлеваются процессы невидимой работы человеческого сознания. Так, Ю. А. Шрейдер, анализируя предпосылки ценностного выбора, отмечает, что искусство, литература служат средствами культуры, позволяющими как бы усиливать работу человеческого сознания: «Подлинная поэзия, подлинная литература служат не описанию жизни в готовых смысловых клише и не целенаправленному воспитанию читателя, но пробуждению сознания»<sup>3</sup>. В свою очередь ценностный выбор, как отмечают учёные, обуславливает субъективное благополучие личности – основу успеха и счастья для современного человека, т. к. переживание ценности – это то, что жизненно важно для человека [3].

Однако этому препятствует трансформация отношения к чтению, которое под влиянием технологических новшеств становится «потребительским». К подобным выводам пришли зарубежные учёные, изучавшие проблему чтения. Исследования Р. Шартье и Г. Кавалло свидетельствуют о том, что эволюция коммуникативных технологий, в ходе которой преобразуется структура и фактура но-

<sup>1</sup> Баранов С. Т. Технократическое мышление: мифы и реальность // Актуальные вопросы общественных наук: социология, политология, философия, история. – 2014. – № 38. – С. 43–48.

<sup>2</sup> Артемов Р. А. Технократическое сознание в современном обществе: социально-философский анализ: дис. ... канд. филос. наук. – Волгоград, 2000. – 127 с.

<sup>3</sup> Шрейдер Ю. А. Ценности, которые мы выбираем. Смысл и предпосылки ценностного выбора. – М.: Эдиториал УРСС, 2010. – С. 74.



сителя информации, является фактором, обуславливающим изменения в психологии чтения на генном уровне. Один и тот же текст на разных носителях прочитывается и переживается совершенно по-разному, поэтому при смене носителя информации происходят существенные «смысловые сдвиги» не столько в самом тексте, сколько в читателе, в его умственной оптике и пластике<sup>4</sup>. Эти выводы подтверждаются последними отечественными и зарубежными исследованиями в области образования, авторы которых констатируют кардинальные изменения в традиционных представлениях о книге и чтении, а также отмечают, что распространение электронных технологий привело к возникновению новых практик чтения, характеризующихся использованием «готовых» образов [4–7].

Отсюда возникает проблема поддержки чтения как уникальной деятельности, приобщающей субъекта к процессам духовного производства и позволяющей воспроизвести в самом себе опыт личностного и самосознательного развития<sup>5</sup>. Учитывая столь существенную роль чтения в развитии личности, следует отметить, что формирование культуры чтения – несомненная задача образования. Лауреат Нобелевской премии по литературе Г. Гессе выразил мысль о «подлинном образовании» так: «Его роль – не развитие отдельных способностей и результатов, а помощь в придании смысла нашей жизни, в истолковании прошлого, в бесстрашной готовности встретить

будущее. Из путей, ведущих к такому образованию, важнейшим является изучение всемирной литературы, постепенное усвоение огромного сокровища мыслей, опыта, символов, грёз и идеалов, которое сохранило для нас прошлое в произведениях писателей и мыслителей многих народов»<sup>6</sup>.

Необходимость изучать способы глубокого восприятия художественного текста признаётся научным сообществом<sup>7</sup>, но современные исследователи чаще обращаются к вопросу об особенностях чтения как интеллектуальной деятельности<sup>8</sup> [8], которую рассматривают как рефлексивный процесс в аспекте разных уровней понимания: сознательное чтение, понимающее чтение и т. п. [9]. В некоторых работах предпринимаются попытки оценить влияние чтения на развитие сознания учащихся [10], а также структурировать полноценное чтение на «механизм чтения» и «понимание смысла читаемого» [11]. Однако ни в отечественных, ни в зарубежных источниках почти не рассматриваются аспекты чтения как неинтеллектуальной, интуитивной деятельности порождения смыслов, которые нельзя объяснить или передать, а можно только «открыть» в результате личных усилий. Напротив, (и это тревожит учёных) очевиден факт стремления различными способами – краткими пересказами, адаптированными переводами, ссылками на авторитеты и т. п. – облегчить «работу» читателя, предложить ему «готовые» истины [12].

<sup>4</sup> Cavallo G., Chartier R. A History of Reading in the West. – Univ. of Massachusetts press, 2003. – 488 p.

<sup>5</sup> Мелентьева Ю. П. О чтении. (Размышления о теоретических аспектах чтения). – М.: Канон+, 2014. – 184 с.

<sup>6</sup> Гессе Г. Магия книги: Эссе о литературе. – Санкт-Петербург: Лимбус Пресс; Издательство К. Тублина, 2010. – С. 26–41.

<sup>7</sup> Четенто в реална и електронна среда : с научни доклади : кръгла маса с международно участие (18 сеп-

тември 2014) / Съст. Е. Павловска ; рец. Стоян Дончев. – София : За буквите – О писменех, 2014. – 223 с. (на болгарском языке)

<sup>8</sup> Атрохова Т. В. Психологическая готовность к обучению смысловому чтению обучающихся на ступени начального общего образования: дис. ... канд. психол. наук. – Ярославль, 2015. – 217 с.; Борзова Т. В. Психология понимания в обучении студентов: монография. – Хабаровск: Изд-во Дальневосточ. гос. гуманитар. ун-та, 2014. – 288 с.





Вместе с тем художественный текст в силу своей специфики способен стимулировать процессы, связанные с порождением и актуализацией личностных смыслов читателя<sup>9</sup>. Эту функцию художественной литературы можно определить как смыслообразующую. Однако в рамках традиционного преподавания эта функция не может быть реализована. Литературоведчески ориентированное обучение строится на основе процедур однозначного объяснения, которые отнюдь не тождественны актам понимания (смыслообразования)<sup>10</sup>. В итоге наблюдается характерная, например, для студентов-филологов разобщённость между теоретическими знаниями и умением осмыслить художественный текст, проникнуть в его смысловую ткань. По сути, система преподавания не только не прививает культуру чтения, она даже не содержит задачи формирования деятельности чтения художественных текстов<sup>11</sup>. В структуре преподавания не имеется средств, позволяющих управлять чтением как процессом смыслообразования и формировать основные компоненты и механизмы читательской деятельности. Читатель низводится на пассивную позицию потребителя «готовых» истин, о чём свидетельствуют результаты PISA<sup>12</sup>.

Таким образом, реализация на практике смыслообразующей функции художественной литературы выдвигает специальную задачу, связанную с разработкой средств и способов управления чтением как продуктивной деятельностью, связанной с порождением личностных смыслов читателя. Исходя из этого,

мы провели теоретико-экспериментальное исследование и разработали модель управления чтением, включающую систему методов для формирования продуктивной формы читательской деятельности. Модель составила основу специальной обучающей программы по смысловому чтению, направленную в конечном счёте на развитие сознания участников обучения.

### Методология исследования

Для решения проблемы статьи применялись методы теоретического анализа и обобщения результатов завершённых исследований в области чтения [13–15]; метод конкретизации принципа управления обучением относительно обучения литературе; метод анализа процессов порождения смысла в составе деятельности чтения; метод моделирования приёмов и деятельности чтения в целом; метод проверки установленных теоретическим путём моделей в реальных условиях; метод наблюдения за процессом восприятия читателями художественных текстов.

Анализ научной литературы позволил установить, что для процесса обучения приёмам смыслового чтения важно учитывать возможность двух путей их усвоения: стихийного и управляемого. В первом случае действия не выступают как специальные предметы усвоения. Их становление идет лишь по ходу чтения, где они занимают место средств и поэтому не осознаются. Анализируя произведения, педагог обычно полагается на «читатель-

<sup>9</sup> Загуменкина В. С. Моделирование понимающего чтения как рефлексивного процесса: дис. ... канд. филол. наук. – Тверь, 2016. – 148 с.

<sup>10</sup> Кротова О. В. Подготовка будущих учителей начальных классов к нравственному воспитанию учащихся средствами предмета «Литературное чтение»: дис. ... канд. пед. наук. – Чебоксары, 2016. – 209 с.

<sup>11</sup> Reading at Risk: A Survey of Literary Reading in America. – Research Division Report № 46. – 2004. (National Endowment for the Arts). – 60 p.

<sup>12</sup> PISA 2015. Results: learning trends: Changes in Student Performance Since 2000. – OECD Publishing, 2016. – 211 p. URL: <http://www.oecd.org/pisa/pisa-2015-results-in-focus.pdf>



ский» опыт учащихся и не уделяет специального внимания процедурам осмысления. При этом негласно предполагается, что учащиеся понимают, что такое художественный текст, какую задачу ставит он перед читающим, какие существуют отношения между элементами текста. В этом случае процесс чтения как структурированное личностными смыслами понимание растягивается и не всегда приводит к желаемому результату. При втором пути приемы чтения выступают как предметы специального усвоения. Вследствие управления процесс формирования действий резко сокращается во времени и приводит к усвоению заданных приёмов с заранее намеченными качествами [16–18].

Наблюдения показали, что причина затруднений, с которыми сталкиваются учащиеся при чтении, заключена не в информативной части деятельности (читатели понимали произведение на «значенческом» уровне<sup>13</sup>), а в ориентировочной, содержание которой лежит вне литературного текста. Учитывая это и понимая значение ориентировочной основы действий, мы обратились к задаче определения обобщённых способов деятельности, которые могли бы служить фундаментом для осмысления любого текста.

Метод моделирования приёмов и деятельности чтения в целом привёл к выводу, что понять текст учащийся сможет лишь в том случае, если сумеет выделить в способе его организации основные элементы и определить их отношения. Говоря иначе, для того чтобы возникли собственные мысли, нужно сначала разобраться в самом тексте, как разбираются в

условиях задачи, анализируя их: найти главную мысль, определить отношения между темой, идеей и структурой произведения. Однако дело не может ограничиться простым сложением умений. Чтение литературного произведения, воплощая поиск и открытие личностных смыслов, предстает структурой значительной сложности. С этим связана принципиальная множественность возможных способов понимания литературы, поэтому задачи чтения как процесса порождения смысла существенно усложнены по отношению к задачам так называемого информативного чтения.

Программа обучающего эксперимента опиралась на теорию поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина<sup>14</sup>. Была выдвинута гипотеза относительно того, при каких условиях формирование смыслового чтения будет проходить более успешно. Ключевыми мы сочли три условия: 1) осознание художественного текста как коммуникативной системы, семиотической структуры, несущей определённую информацию; 2) включение в содержание ориентировочной основы каждого из формируемых действий знаний о его целевом, предметном, операциональном компонентах (учащийся должен осознавать, на что конкретно следует направлять свои усилия); 3) необходимость отрабатывать формируемые умения в составе той деятельности, в которую они входят в качестве одного из действий. Следовательно, главная задача этого этапа исследования состояла в установлении содержания и структуры ориентировочной основы деятельности чтения как способа

<sup>13</sup> М. М. Бахтин, уделявший проблематике бытийных смыслов большое внимание, подчёркивал разведение семантической («значенческой») стороны произведения и его ценностно-смыслового момента, который порождается приобщением к высшей ценности. В отличие от значения, смысл диалогичен. «Смыслами я

называю ответы на вопросы. То, что ни на какой вопрос не отвечает, лишено для нас смысла». (Бахтин М. М. Эстетика словесного творчества. – М.: Искусство, 1979. – С. 368.)

<sup>14</sup> Гальперин П. Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. – М.: Изд-во МГУ, 1985. – 45 с.



наделения художественного текста личностным смыслом.

Для решения этой задачи мы провели теоретический анализ процессов порождения смысла в составе деятельности чтения. Анализ позволил конкретизировать содержание экспериментального обучения. Рассматривая чтение с точки зрения функции смыслопорождения, мы выявили то общее, что объединяет чтение всякого художественного текста и что выступает в качестве его ориентировочной основы. Обнаружилось, что все способы чтения, несмотря на отличные от других предметное содержание, логику, состав операций, включают некоторые обязательные элементы, которые характеризуют любой процесс понимания. Стало очевидно, что рассматриваемая деятельность для своего исполнения нуждается в ориентировке именно на такие элементы и их отношения. Мы имеем в виду следующие три элемента, конституирующие чтение и актуализирующие построение личностных смыслов: 1) анализ сюжетно-событийной стороны текста, или анализ предмета, основного содержания, определяющего содержание всех других элементов произведения; 2) выявление художественно-образной структуры – взаиморасположения и взаимосвязи картин, раскрывающих тему и несущих идею автора; 3) построение идеи – главной мысли, обуславливающей это содержание и структуру. Тем самым художественный текст трактовался нами как поле решения творческих задач.

Исходя из того, что процесс обучения литературе должен быть введением в область смыслов и с целью управления чтением как процессом порождения смысла, была разработана система методов. Системообразующим

фактором стал принцип всестороннего осмысления элементов текста, начиная с сюжета, отдельных картин и образов и заканчивая художественной деталью. Система содержит четыре метода, включающие от двух до четырёх приёмов.

#### *1. Метод хромотопического чтения*

В основу метода легла идея М. М. Бахтина: «Всякое вступление в сферу смыслов совершается только через ворота хромотопов»<sup>15</sup>. В рамках этого метода читатель обращается к сюжету, событиям, героям и ситуациям произведения, т. е. к элементам «содержательно-фактуального», по И. Р. Гальперину, слоя текста<sup>16</sup> и воспринимает эксплицитную по своей природе (выраженную вербально) информацию.

Метод реализуется через три приёма.

1. «Прерывание действия» включает прерывание чтения на кульминации и выдвижение гипотез-предвосхищений.

2. «Продолжение действия» содержит вычленение эпизодов, составление концептуальных схем и планов (построение различных сюжетно-смысловых моделей) и определение смыслов эпизодов.

3. «Опробование смысловых границ» охватывает такие операции, как: а) трансформации героев и ситуации (те же герои в другой ситуации, другие герои в подобной ситуации и т. п.); б) составление смысловых рядов (другие произведения этого же автора с похожим смыслом, произведения других авторов с похожим смыслом); в) сочинение собственных текстов с похожим смыслом.

#### *2. Метод иконического (образного) реконструирования*

Базируется на идее А. А. Леонтьева о том, что «понимание текста – это процесс перевода смысла этого текста в любую другую

<sup>15</sup> Бахтин М. М. Формы времени и хромотопа в романе. Очерки по исторической поэтике // Вопросы литературы и эстетики. М.: Худож. лит., 1975. – С. 290.

<sup>16</sup> Гальперин И. Р. Текст как объект лингвистического исследования. – М.: КомКнига, 2007. – С. 27.



форму его закрепления. ...Это может быть процесс...построения образа предмета или ситуации, наделённого определённым содержанием... Понятно то, что может быть иначе выражено»<sup>17</sup>. Читатель мысленно сосредоточивается на картинах, возникающих в его сознании при чтении, и затем пытается словесно воспроизвести их [19; 20]. Опираясь на семиотическое представление о художественном произведении как определённой модели мира [21], метод включает операции конкретизации и детализации этого мира, организует соотношение предметно-образных и смысловых структур.

Данный метод может быть реализован с помощью четырёх приемов.

1. «Рисование словесных картин» предлагает читателю задуматься над вопросом: «Если бы я был художником, то какую иллюстрацию (афишу, обложку и т. п.) нарисовал бы к этому произведению?» – и описать свой замысел.

2. «Составление "диафильма"» предполагает выделение в тексте ключевых картин и образов, их «монтаж» и последовательное их описание.

3. «Рисование "мизансцен"» аналогичен предыдущему, но более рассчитан на образное реконструирование сюжетной линии, действий персонажей: «Если бы я был режиссёром спектакля по этому произведению, то из каких мизансцен состоял бы мой спектакль?»

4. «Составление "киносценария"» наиболее сложен, т. к. синтезирует все приёмы образного воспроизведения текста и позволяет воплотить идею иконического реконструирования в комплексе: «Напишите киносценарий по данному произведению. Из каких картин, сцен и образов он будет состоять?»

### 3. Метод смыслового структурирования

Построению метода помогла фундаментальная идея Ю. М. Лотмана о художественном тексте как «сложно построенном смысле»: все его (текста) элементы «суть элементы смысловые»<sup>18</sup>. Чтение художественного текста рассматривается Ю. М. Лотманом как поиск смысла, который не может быть сформулирован в строгих логических понятиях, не может быть просто передан, сообщён или объяснён. Смысл надлежит искать, обнаруживать, раскрывать. Это предполагает включение в поиск субъективного опыта читателя, смыслов его личности. В открытии смысла – смыслопорождении – содержится большая трудность, т. к. все компоненты художественного текста не только значимы, но и взаимосвязаны: «Стремление осмыслить всё в художественном тексте как значимое настолько велико, что мы с основанием считаем, что в произведении нет ничего случайного»<sup>19</sup>. Отсюда возникает задача смыслового структурирования элементов художественного произведения.

Было выделено три приёма, раскрывающих содержание данного метода.

1. «Определение смысла заглавия», поскольку чтение – это многооперационный акт выдвижения и проверки прогнозов, то заголовок является «входной дверью» в текст, определяет начало прогнозирования. Осмыслить заглавие помогают умственные операции: что уже известно об этом; что можно предположить, исходя из предыдущего; о чём можно судить по характеру заголовка; на какие вопросы можно получить здесь ответы?

2. «Определение смысла художественной детали». Художественная деталь как выразительная подробность несёт значительную

<sup>17</sup> Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии: Избранные психологические труды. – М., 2001. – С. 248–249.

<sup>18</sup> Лотман Ю. М. Структура художественного текста. – СПб.: Искусство, 1998. – С. 19.

<sup>19</sup> Там же. С. 25–26.



смысловую нагрузку. Эстетическая природа художественной детали заключает противоречие между частным положением её в системе компонентов произведения и устремлением сказать больше, чем она представляет собой как реалья, неявной претензией на обобщение, на целостный захват образа. Например, в рассказе И. А. Бунина «Роман горбуна»<sup>20</sup>, использовавшемся в эксперименте, таковыми являются «блаженный страх» и «сиреневые перчатки» героя, «шёлковый лиловый зонтик» и «хорошенькая шляпка, похожая на мужскую» героини, «сквер на Соборной площади» и др.

3. «Определение смысла бинарных оппозиций (взаимосвязанных противопоставлений)». Например, у И. А. Бунина это оппозиции «свободна – оцепенел», «люблю вас – беспопаден кто-то», «горбун – горбунья» и др. Поскольку в художественном тексте «каждая деталь и весь текст в целом включены в разные системы отношений, получая в результате одновременно более чем одно значение»<sup>21</sup>, приём помогает расширить смысловые связи, найти эти другие значения. Главное в этом приёме – расположить пары в виде серии бинарных оппозиций, раскрыть смысл каждой оппозиции и соотнести его со смыслом текста в целом.

#### 4. Метод смыслового синтеза

Опирается на идею В. Ф. Асмуса из его программной работы, ставшей хрестоматийной: «Содержание художественного произведения не переходит – как вода, переливающаяся из кувшина в другой, – из произведения в голову читателя. Оно воспроизводится, воссоздаётся самим читателем – по ориентирам, данным в самом произведении, но с конечным

результатом, определяемым умственной, душевной, духовной деятельностью читателя»<sup>22</sup>. Здесь выделены два приёма.

1. «Определение главной мысли». Критерий глубокого понимания, ведущего к порождению собственных мыслей, – это способность чётко сформулировать главную мысль текста одним или несколькими предложениями. И хотя главная мысль – явление объективное, выразить её словами – трудная задача: «Мысль изреченная есть ложь» (Ф. И. Тютчев). Вместе с тем выделение главной мысли – показатель завершённости понимания текста.

2. «Определение смысла художественного текста в целом». Можно говорить о том, что понимание достигнуто, когда выполнены три условия: все «смысловые вехи» схвачены; все элементы текста смыкаются в единую систему; текст воспринимается как единое целое. Определяя смысл художественного текста в целом, читатель вписывает произведение в свой жизненный контекст, находит связи с собственным жизненным опытом. Происходит процесс смыслопорождения, о котором А. Н. Леонтьев говорил, как об установлении «значения для меня» произведения искусства, открытии его уникального личностного смысла.

#### Обучающий эксперимент

Описанная система методов легла в основу обучающей программы «Смысловое чтение художественных текстов» для студентов-филологов, издателей, журналистов, психологов, по которой в течение семестра был организован процесс обучения. В формирующем эксперименте мы выделили два параллельно

<sup>20</sup> Бунин И. А. Роман горбуна [Электронный ресурс]. – URL: <http://poesias.ru/proza/bunin-ivan/bunin10183.shtml>

<sup>21</sup> Лотман Ю. М. Структура художественного текста. – СПб.: Искусство, 1998. – С. 87.

<sup>22</sup> Асмус В. Ф. Чтение как труд и творчество // Вопросы теории и истории эстетики. – М.: Искусство, 1968. – С. 62.





организованных и взаимосвязанных вида деятельности, сходящихся в конечной точке: обучение иконическому реконструированию и обучение смысловому структурированию художественных текстов. Можно сказать, что обучающий эксперимент шёл по курсу освоения различных средств осмысления произведений литературы, вариантов реализации ориентировочной основы смыслового восприятия. Каждая линия имела свою методику, а их

общей задачей являлось овладение системой приёмов чтения, облегчающих доступ к ценностно-смысловому моменту произведения.

Ключевой идеей программы стал принцип смысловой общности и уровня смыслового обобщения действительности, представленного в произведениях. Мы разработали «смысловый ряд», где художественные тексты занимают своё место в зависимости от близости смысла (табл. 1).

Таблица 1

## Смысловый ряд

Table 1

## The sense series

№ текста	Автор	Название произведения
1	А. П. Чехов	Супруга
2	И. А. Бунин	Кавказ
3	А. Моравиа	Стоит ли говорить?
4	М. Ю. Лермонтов	Маскарад
5	И. А. Бунин	Красавица
6	В. Н. Крупин	Женя Касаткин
7	В. М. Шукшин	Горе
8	Ю. П. Казаков	Арктур – гончий пес
9	В. С. Токарева	Не сотвори
10	А. И. Куприн	Гранатовый браслет

Так, рассказ А. П. Чехова «Супруга» связывает с рассказом И. А. Бунина «Кавказ» объект эмоционального отношения. Это – супружеская измена, любовный треугольник, хотя базисные чувства, закодированные в текстах произведений, различны. «Кавказ» И. А. Бунина в смысловой сфере соприкасается с рассказом А. Моравиа «Стоит ли говорить?» общей негативной оценкой деструктивного влияния социума на человека, становящегося жертвой условностей и навязанных ценностей. Рассказ А. Моравиа имеет общую с драмой М. Ю. Лермонтова «Маскарад» тему фальши, духовной смерти и невозможности

сохранения живых человеческих чувств, противоречащих законам и нормам светского общества. Драму М. Ю. Лермонтова и другой рассказ И. А. Бунина, «Красавица», объединяет мотив предательства, подлости окружающих по отношению к более беззащитным и доверчивым, а потому уязвимым и страдающим героям. Авторы, каждый по-своему, выражают общее эмоциональное отношение к такой нравственной категории, как сострадание. Это же отношение сочетает позиции И. А. Бунина и ещё одного автора – нашего современника. Рассказ «Красавица» связан с рассказом В. Крупина «Женя Касаткин» драмой отверженности, духовной изоляции обделённых



судьбой маленьких людей от мира сильных, благополучных, нормальных членов общества. Рассказы В. Крупина «Женя Касаткин» и В. Шукшина «Горе» схожи темами одиночества и нравственного прозрения героев, переживших опыт страдания. Эти произведения объединяет общая оценка судьбоносной роли страдания в жизни человека. Рассказ В. Шукшина и повесть Ю. Казакова «Арктур – гончий пёс» связаны идеей сострадательной любви к Другому, которая одна только способна спасти человека от ледяного мрака одиночества. В. Токарева, как и Ю. Казаков, обращается к проблеме идеализации жизни, к ситуации подмены реальных человеческих ценностей мнимыми, что ведёт к духовной слепоте, обуславливает ущербность бытия отдельной личности, ограничивает её подлинно человеческие проявления. Наконец, произведения В. Токаревой и А. Куприна в области смысла объединяет эмоциональное отношение авторов к любви как великому чувству, способному перевернуть жизнь человека, навсегда оставить в ней неизгладимый след.

Таким образом, цикл занятий вводил учащихся в широкий жизненный контекст, актуализируя в процессе чтения ценностно-смысловой момент, порождаемый приобщением к высшей ценности. Этой ценностью в данном смысловом ряду является любовь. Понимание ценности любви в отношениях между мужчиной и женщиной расширяется до понимания любви как ценности в отношении к любому живому существу, ценности абсолютной и универсальной, воплощающей подлинную человеческую сущность. Тем самым мы переориентировали процесс обучения на обучение «смысловой стороне деятельности».

Курс обучения состоял из 18 занятий. Занятия проводились один раз в две недели по 1 часу 30 минут каждое. Помимо этого, испытуемые получали задания для самостоятельной внеаудиторной работы, которые выполнялись в микрогруппах и индивидуально. Содержание домашних заданий составляла детальная проработка предложенного на занятии метода или приёма. Вне аудитории продолжалось дальнейшее неформальное обсуждение произведения и его осмысление, потребность в котором с неизбежностью возникала практически у всех испытуемых.

### Результаты исследования

На контрольном этапе участникам экспериментального обучения предлагалось прочитать и определить смысл одного из ранее не знакомых произведений смыслового ряда (тексты № 4–10). Результаты эксперимента прямо свидетельствуют о значительном продвижении в понимании смыслов этих текстов (табл. 2). За небольшой срок более чем в два раза увеличилось число читателей, обладающих умением смыслового раскрытия всех элементов структуры текста, развивших способность к соотнесению их смыслов. Участники эксперимента научились проникать в смысловую «перспективу» и смысловые переклички событий, образов героев, их поступков и т. д. При этом изменилась стратегия чтения: испытуемые «манипулировали» текстами, без специального побуждения выполняли операции иконического реконструирования и смыслового структурирования в письменной форме.



Таблица 2

## Сравнение результатов констатирующего и контрольного экспериментов (в процентах)

Table 2

## Comparison of results ascertaining and control experiments (in percent)

Интерпретации	До обучения	После обучения
Адекватные	10	22
Частичные	45	78
Отсутствие	45	0

Качественное содержание данных результатов заключалось в поэтапном движении к осмысленному чтению.

1. На первом этапе: а) были *освоены ключевые понятия* смыслового чтения (художественный текст как носитель особой, художественной, информации; художественный образ как код эмоционального отношения автора к объекту); б) зафиксировалась *установка* на глубокое, полноценное восприятие художественных произведений, что формировало готовность к повторной актуализации в случае воспроизведения надлежащих условий. Роль экспериментатора здесь заключалась в том, что он показывал, как с помощью различных приёмов можно открыть смыслы предложенного для эксперимента рассказа. Тем самым создавалась ориентировочная основа действия.

2. На втором этапе в процессе формирования операций соотнесения образно-смысловых и логико-смысловых элементов произошли *положительные сдвиги в понимании* испытуемыми смысла художественного произведения. На смену ответам, носящим произвольный или репродуктивный характер, приходили собственные открытия и адекватное понимание смысла текстов. Выявился факт, состоящий в том, что ряд текстов (№ 2, 6, 8) в

конкретно-образном отношении воспроизводился сравнительно легко, но понимание смысла произведения требовало от испытуемых дополнительных операций по логико-смысловому соотнесению всех элементов текста. Данный факт свидетельствовал о том, что одно лишь воссоздание (репродукция) элементов текста на конкретно-образной основе не может служить надёжным показателем уровня читательского взаимодействия. Образно-смысловому структурированию противостоит «закон» неотрывности смысла от других структур художественного текста, особая роль заглавия, финала, художественных деталей, а также мастерство автора по «маскировке» смысла. Показателем уровня взаимодействия должна служить степень смыслового раскрытия всех элементов структуры текста, способность к соотнесению их смыслов, проникновение в смысловую «перспективу» и смысловые переключки событий, образов героев, их поступков и т. д.

3. На третьем этапе наблюдался *феномен «индукции» смыслов*, когда смысл одного рассказа начинал «отсвечивать» в другом, происходило размыкание ситуативно порождённых смыслов и более глубокое понимание этих произведений. В качестве примера такой индукции можно привести слова одной из испытуемых, которая, характеризуя рассказ



И. А. Бунина, отмечает: «После работы с тремя рассказами на тему супружеской измены (Чехов, Бунин, Моравиа) изменилось мое понимание образа мужа в рассказе "Кавказ". При первом чтении он представлялся ревнивцем, деспотом, настигающим любовников. Сейчас становится ясным трагизм ситуации, становится видна сила его личности, глубина чувства, в отличие от равнодушного героя рассказа Моравиа. С другой стороны, сила характера и способность к решительным действиям отличают его от порядочного, но слабого мужа из рассказа Чехова. Найденные в тексте бинарные оппозиции помогают выйти за пределы сюжета, помогают выявить оппозиции жизненные, философские, сделать обобщения: человек и цивилизация, чувство и долг, честь. Эти оппозиции несовместимы, они всегда будут служить причиной трагедии» (Рита Ш.). Таких примеров смысловых переключек можно привести немало: организация введения в целостный смысловой ряд, т. е. смысловое структурирование собственно обучающего процесса, придаёт дополнительный импульс таким механизмам порождения смысла, как «индукция», «идентификация», «инсайт» и «столкновение смыслов»<sup>23</sup>. Смысловой ряд определяет динамику и структуру актов смыслопонимания и смыслопорождения в процессе чтения и повышает тем самым уровень культуры чтения.

4. На четвёртом этапе *повысился уровень читательского взаимодействия*. Об этом свидетельствует сопоставление работ одних и тех же испытуемых на разных этапах эксперимента. Если в начале эксперимента у 45 % испытуемых констатировалось отсутствие интерпретаций: учащиеся давали общие ответы

без конкретизации и детализации, лишь указывая на свои творческие намерения, – то теперь им удавалось выделить в художественном тексте смысловые «вехи» и связать их в целостный читательский образ текста, установив отношения между элементами художественной структуры. В целом возникал «образ содержания текста» (А. А. Леонтьев), который нёс на себе отпечаток личности испытуемого, его пристрастного внимания к произведению. Это говорит о субъективном начале чтения, об актуализации и построении в ходе взаимодействия с текстом личностных смыслов.

### Обсуждение результатов

Управление чтением с помощью методов: хронологического чтения, иконического (образного) реконструирования, смыслового структурирования и смыслового синтеза – материализуют операции сознания с внутренним идеальным планом, заставляют работать с планом представлений, активизируют личность в целом, меняют сам смысл чтения. Чтение становится актом не только сотворчества, но и собственного творчества. Характерно, что испытуемыми отмечался факт «видения», «открытия», возникающий в результате изменения способов, которыми читатель взаимодействовал с текстом. Совокупным итогом осуществления этих методов стало формирование психологической готовности к смысловому чтению и развитие полноценного восприятия художественной литературы.

Так, в одном из высказываний относительно рассказа И. А. Бунина чтение определялось испытуемым именно как процесс открытия личностных смыслов: «Мне открылись новые значения деталей (два револьвера), к тому же стали значимыми штрихи, черты,

<sup>23</sup> Леонтьев Д. А. Психология смысла. – М.: Смысл, 2003. – С. 133.



которые раньше казались несущественными (слова, указывающие на состояние героев, их поведение). Открылись истинные смыслы поступков героев. Оказывается, что одно вытекает из другого, и в этом проявляется талант Бунина. Теперь заставляет задуматься и название рассказа, выбранное Буниным не случайно. Уже само название может дать толчок к развитию мысли и даже намекнуть на значение рассказа. Теперь вновь открывшиеся детали порождают свои личные ассоциации, которые заставляют задуматься о вечных проблемах жизни, смерти, любви, красоте и т. д.» (Юлия Б.). Это и подобные высказывания служат показателем повышения вклада художественных структур в процесс формирования идеального плана читателя, в развитие его ценностно-смысловой сферы.

Таким образом, в результате управления с помощью системы описанных методов и приёмов чтение сопровождалось озарением, в результате которого читателю открывались личностные смыслы.

### Заключение

1. Осуществление культурных функций художественной литературы, связанных с включением субъекта в сферу общечеловеческих смыслов и ценностей, предполагает не просто передачу «готовых» истин, но активный личностный поиск и актуализацию личностных смыслов читателя. С этой точки зрения литературное произведение можно рассматривать как смысл, порождающий при его

прочтении новые смыслы. Причём смысл произведения – это всегда смысл для конкретного человека, прочтение художественного текста – всегда сугубо личное прочтение. Этот акт осмысления меняет предшествующее состояние сознания человека и тем самым определяет его дальнейшую читательскую биографию [22].

2. Культура чтения основана на личных усилиях индивида. Никакой художественный текст сам по себе не гарантирует акт осознания – необходимы постоянные личные усилия, постоянная готовность к этому акту. Это прежде всего усилие понять произведение так, как понимал его сам автор, взглянуть на мир, по выражению М. М. Бахтина, «глазами автора», но не только. Нужно усилие также и для того, чтобы вписать произведение в свой личностный и культурный контекст, увидеть авторский мир «глазами читателя», тем самым превратив чтение в процесс открытия личностных смыслов [23; 24].

3. Возможность открытия личностных смыслов зависит от способов, которыми читатель взаимодействует с текстом. Способы должны ставить читателя в позицию активного участника взаимодействия и исключать позицию потребителя готового текста [25]. Выявление и разработка средств и способов, ведущих к духовному производству, производству смыслов – важнейшая задача, которую надлежит решать гуманитарным наукам.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Макеев С. В.** Технократизм как объект философского исследования и теории (концепции) технократизма как предмет историко-философского анализа // Вестник московского государственного областного университета. Серия: Философские науки. – 2008. – № 1. – С. 114–127.
2. **Афанасенко И. В.** Ведущие ценности и их связь с интернальностью в подростковом и взрослом возрасте // Российский психологический журнал. – 2016. – Т. 13, № 2. – С. 124–131.





3. **Чернявская В. С., Погорская В. А.** Ценностные ориентации лиц с высоким и низким уровнями субъективного благополучия // Российский психологический журнал. – 2017. – Т. 14, № 3. – С. 88–105.
4. **Stošić L., Stošić I.** Perception of teachers regarding the implementation of the internet in education // Computers in Human Behavior. – 2015. – Vol. 53. – P. 631–638 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.027>
5. **Stošić L.** The importance of educational technology in teaching // International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education (IJCRSEE). – 2015. – Vol. 3 (1). – P. 111–114. URL: <http://ijcrsee.com/index.php/IJCRSEE/article/view/73/120>
6. **Cordón-García J.-A., Alonso-Arévalo J., Gómez-Díaz R., Linder D.** Towards a new conception of books and reading // Social Reading. – Oxford: Chandos, 2013. – P. 7–75. DOI: <http://doi.org/10.1016/B978-1-84334-726-2.50001-X>
7. **Maxim A., Maxim A.-U.** The Role of e-books in Reshaping the Publishing Industry // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2012. – Vol. 62. – P. 1046–1050. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.178>
8. **Борзова Т. В.** Психология понимания: программа исследования личности в ее отношении к среде // Психология и психотехника. – 2015. – № 8. – С. 839–847. DOI: <http://doi.org/10.7256/2070-8955.2015.8.15844>
9. **Hamdan N. A., Mohamad M., Shaharuddin S.** Hypermedia Reading Materials: Undergraduate Perceptions and Features Affecting their Reading Comprehension // Electronic Journal of e-Learning. – 2017. – Vol. 15 (2). – P. 116–125. DOI: <http://www.ejel.org/volume15/issue2>
10. **Борзова Т. В.** Психология обучения студентов пониманию // Известия самарского научного центра российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2017. – Т. 19, № 2-1. – С. 17–27.
11. **Волкова Т. В.** Успешность и психологические особенности смыслового чтения у первоклассников // Здоровоохранение, образование и безопасность. – 2016. – № 2 (6). – С. 26–31.
12. **Волкова Е. Л., Разина Т. В.** Сравнительное исследование волевых качеств личности у лиц юношеского возраста // Психология обучения. – 2017. – № 4. – С. 37–49.
13. **Мелентьева Ю. П.** Общая теория чтения: монография. – М.: Научный и издательский центр «Наука» РАН, 2015. – 230 с.
14. **Ефремова О. Н.** Приём анализа текста через диалог с автором // Санкт-петербургский образовательный вестник. – 2017. – № 2 (6). – С. 32–35.
15. **Афанасьев А. С., Зиннатуллина З. Р., Попп И. С., Устинова О. А.** Комментированное чтение на уроках литературы в средних и старших классах: традиционный прием в современных реалиях // Педагогическое образование в России. – 2017. – № 4. – С. 51–55.
16. **Петкевич А. Н.** Стратегии смыслового чтения как средство достижения планируемых метапредметных результатов (на примере обучения биологии в профильных классах) // Научно-методический журнал «Наука и образование: новое время». – 2017. – № 2 (3). – С. 112–114.
17. **Божович Е. Д.** Позиция субъекта учения: личностные и когнитивные факторы // Вопросы психологии. – 2017. – № 6. – С. 19–30.
18. **Urquijo I., Extremera N.** Academic Satisfaction in the University: Relationships between Emotional Intelligence and Academic Engagement // Electronic Journal of Research in Educational Psychology. – 2017. – Vol. 15 (3). – P. 553–573. DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43/16064> URL: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?1201>



19. **Bernal A., Esparza J., Ruiz M.J., Ferrando M., Sainz M.** Specificity of Creativity: Figurative and Scientific // *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*. – 2017. – Vol. 15 (3). – P. 574–597 DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43/16094> URL: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?1162>
20. **Tejada J., Serra D.** The Effects of Static and Dynamic Visual Representations as Aids for Primary School Children in Tasks of Auditory Discrimination of Sound Patterns. An Intervention-based Study // *International Journal of Emerging Technologies in Learning*. – 2018. – Vol. 13, № 02. – P. 60–71. URL: <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7430>
21. **Мосунова Л. А.** Смысловое чтение как деятельность: её содержание и структура // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2011. – № 2 (1). – С. 151–157.
22. **Мосунова Л. А.** Личностный рост как результат развития способности к адекватному восприятию художественных текстов // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2008. – Т. 1, № 1. – С. 106–112.
23. **Мосунова Л. А.** К вопросу о понимании текстов классической литературы // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. – 2015. – № 6. – С. 69–76.
24. **Mozelius P., Fagerström A., Söderquist M.** Motivating Factors and Tangential Learning for Knowledge Acquisition in Educational Games // *The Electronic Journal of e-Learning*. – 2017. – Vol. 15 (4). – P. 343–354. URL: <http://www.ejel.org/volume15/issue4>
25. **Mosunova L. A.** Theoretical approaches to defining the concept of the “perception of the meaning of information” // *Scientific and Technical Information Processing*. – 2017. – Т. 44, № 3. – С. 175–183. URL: <https://link.springer.com/article/10.3103%2FS0147688217030078>



Lyudmila Aleksandrovna Mosunova,  
Doctor of Psychological Sciences, Associate Professor,  
Department of Journalism and Integrated Communications, Faculty of Philology  
and Media Communications,  
Vyatka State University, Kirov, Russian Federation.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-2130-6872>  
E-mail: [imosunova@hotmail.com](mailto:imosunova@hotmail.com)

## Managing reading of literary texts as a process of search for meaning

### Abstract

**Introduction.** *The article focuses on the problem of finding ways of reading that would put the reader in the position of active interaction with the text and initiate the processes of semantic formation. This problem has not been properly studied both in Russia and abroad. The purpose of the article is identify the conditions for generating personal meaning in the reading process and to build a base reading management model contributing to a deeper understanding of literature.*

**Materials and Methods.** *The research methodology is built on the key principles, methods and concepts of the psychological theory of activity and the theory of speech activity; includes the concept of meaningful reading, the concept of reading management, and the principle of "creative" reading, the content of which differs from the "informative" reading and is based on modeling method.*

**Results.** *The main research results consist in identifying the psychological conditions of meaningful reading. The article examines significant issues of developing students' consciousness by means of changing the ways of reading, and describes the methods of reading management contributing to generation of meanings. It is emphasized that these methods increase the contribution of the artistic structures to the development of value-semantic sphere of the reader, which is responsible for the implementation of the most important tasks of people's life: finding their place in the world, searching for their essence and individualization.*

**Conclusions.** *The author concludes that overcoming superficial attitude to literature can be achieved as a result of applying the proposed reading management model, which excludes the position of the reader as a consumer of the completed text. The feasibility of its application in teaching is experimentally proved. The author provides the examples of teaching materials in reading management as a process of generation of meaning. The author notes that reading management focuses on the implementation of the cultural goals of literary texts resulting from the inclusion of the subject in the sphere of human meanings and values, which involves the actualization of personal senses of the reader. Therefore, teaching literature in schools and universities should be based on psychological and educational aspects of reading process.*

### Keywords

*Literary text; Perception of literature; Culture of reading fiction; Search for meaning; Managing reading; Psychology of meaningful reading; Methods of meaningful reading; Development of self-awareness.*

## REFERENCES

1. Makeev S. V. Technocracy as an object of philosophical research and the theory (concept) of technocracy as a subject of historical and philosophical analysis. *Bulletin of Moscow State Regional*



- University. Series: *Philosophical Sciences*, 2008, no. 1, pp. 114–127. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11675604>
2. Afanasenko I. V. Leading values and their association with internality in adolescence and adulthood. *Russian Psychological Journal*, 2016, vol. 13, no. 2, pp. 124–131. (In Russian) URL: <http://rpj.ru.com/index.php/rpj/article/view/592/0>
  3. Chernyavskaya V. S., Pogorskaya V. A. Value Orientations in Individuals with High and Low Levels of Subjective Well-Being. *Russian Psychological Journal*, 2017, vol. 14, no. 3, pp. 88–105. (In Russian) URL: <http://rpj.ru.com/index.php/rpj/article/view/677/0>
  4. Stošić L., Stošić I. Perception of teachers regarding the implementation of the internet in education. *Computers in Human Behavior*, 2015, vol. 53, pp. 631–638 DOI: <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.07.027>
  5. Stošić L. The importance of educational technology in teaching. *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 2015, vol. 3 (1), pp. 111–114. URL: <http://ijcrsee.com/index.php/IJCRSEE/article/view/73/120>
  6. Cordón-García J.-A., Alonso-Arévalo J., Gómez-Díaz R., Linder D. *Towards a new conception of books and reading. Social Reading*. Oxford, Chandos Publ., 2013, pp. 7–75. DOI: <http://doi.org/10.1016/B978-1-84334-726-2.50001-X>
  7. Maxim A., Maxim A.-U. The Role of e-books in Reshaping the Publishing Industry. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2012, vol. 62, pp. 1046–1050. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.178>
  8. Borzova T. V. Psychology of understanding: research program of personality in its relation to the environment. *Psychology and Psychotechnics*, 2015, no. 8, pp. 839–847. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24374670>
  9. Hamdan N. A., Mohamad M., Shaharuddin S. Hypermedia Reading Materials: Undergraduate Perceptions and Features Affecting their Reading Comprehension. *Electronic Journal of e-Learning*, 2017, vol. 15 (2), pp. 116–125. URL: <http://www.ejel.org/volume15/issue2>
  10. Borzova T. V. Psychology of Teaching Students in The Understanding. *Proceedings of Samara Scientific Center of Russian Academy of Sciences. Social, Humanitarian, Medical and Biological Sciences*, 2017, vol. 19, no. 2-1, pp. 17–27. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29430060>
  11. Volkova T. V. Success and Psychological Features of the Semantic Reading at First-graders. *Health, Education and Security*, 2016, no. 2 (6), pp. 26–31. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26205718>
  12. Volkova E. L., Razina T. V. A Comparative Study of the volitional qualities of personality in youth age. *Psychology of Learning*, 2017, no. 4, pp. 37–49. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28880058>
  13. Melenteva Yu. P. *Theory of reading*. Monograph. Moscow, Nauka Publ., 2015, 230 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29716279>
  14. Efremova O. N. Reception of text analysis through dialogue with the author. *St. Petersburg Educational Bulletin*, 2017, no. 2 (6), pp. 32–35. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28358572>
  15. Afanasyev A. S., Zinnatullina Z. R., Popp I. S., Ustinova O. A. READING and comments at literature lessons in middle and high school: traditional techniques in modern world. *Pedagogical Education in Russia*, 2017, no. 4, pp. 51–55. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29113578>



16. Petkevich A. N. Semantic Reading Strategies as a Means of Reaching Estimated Metadisciplinary Results (A Case Study for Teaching Biology in Subject Oriented Classes). *Science and Education: Modern Times*, 2017, no. 2 (3), pp. 112–114. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29205732>
17. Bozhovich E. D. Position of the subject of learning: personal and cognitive factors. *Question of psychology*, 2017, no. 6, pp. 19–30. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32529719>
18. Urquijo I., Extremera N. Academic Satisfaction in the University: Relationships between Emotional Intelligence and Academic Engagement. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2017, vol. 15 (3), pp. 553–573. DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43/16064> URL: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?1201>
19. Bernal A., Esparza J., Ruiz M. J., Ferrando M., Sainz M. Specificity of Creativity: Figurative and Scientific. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 2017, vol. 15 (3), pp. 574–597. DOI: <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.43/16094> URL: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?1162>
20. Tejada J., Serra D. The Effects of Static and Dynamic Visual Representations as Aids for Primary School Children in Tasks of Auditory Discrimination of Sound Patterns. An Intervention-based Study. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 2018, vol. 13, no. 02, pp. 60–71. DOI: <https://doi.org/10.3991/ijet.v13i02.7430>
21. Mosunova L. A. Semantic reading as an activity: the content and structure. *Bulletin of Vyatka State University of Humanities*, 2011, no. 2 (1), pp. 151–157. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=18750146>
22. Mosunova L. A. Personal growth because of the development of the ability to adequate perception of literary texts. *Bulletin of Vyatka State University of Humanities*, 2008, vol. 1, no. 1, pp. 106–112. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11686636>
23. Mosunova L. A. To the question of understanding of texts of classic literature. *Bulletin of Vyatka state University of Humanities*, 2015, no. 6, pp. 69–76. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24070188>
24. Mozeliuss P., Fagerström A., Söderquist M. Motivating Factors and Tangential Learning for Knowledge Acquisition in Educational Games. *The Electronic Journal of e-Learning*, 2017, vol. 15 (4), pp. 343–354. URL: <http://www.ejel.org/volume15/issue4>
25. Mosunova L. A. Theoretical approaches to defining the concept of the “perception of the meaning of information”. *Scientific and Technical Information Processing*, 2017, vol. 44, no. 3, pp. 175–183. URL: <https://link.springer.com/article/10.3103%2FS0147688217030078>

Submitted: 30 January 2018

Accepted: 09 March 2018

Published: 30 April 2018



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





© И. В. Мукина, Л. Ю. Соколова, В. А. Мукин

DOI: [10.15293/2226-3365.1802.09](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.09)

УДК 101.1+378.4

## КОРРЕЛЯЦИОННЫЕ СВЯЗИ РЕГИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ С ПРОСТРАНСТВОМ ОПОРНОГО УНИВЕРСИТЕТА\*

И. В. Мукина, Л. Ю. Соколова, В. А. Мукин (Чебоксары, Россия)

**Проблема и цель.** Проблема статьи относится к исследованию взаимовлияния социальных институтов культуры и феномена университетского образования через корреляционные связи между ними. Цель работы – выявление признаков и оценка результатов взаимодействия региональной культуры с социальным пространством опорного университета.

**Методология.** Применяемая авторами философская методология позволяет выявить корреляционные связи культуры и образования с познавательной точки зрения и наиболее общие закономерности их функционирования.

**Результаты.** Отмечена неоднозначная роль университетов в обществах, подвергающихся радикальным социальным преобразованиям. Установлена непрерывная корреляционная связь научно-поисковых знаний, образовательного процесса и мировоззренческих ценностных ориентиров, берущих начало в университетском пространстве, с факторами развития региональной культуры, являющимися движущей силой научно-технического и социально-экономического развития Чувашской Республики. Показана особенность опорного университета, заключающаяся в том, что он может стать неявно выраженным механизмом управления социально-экономическим развитием региона. Механизм положительной обратной связи принятия решений руководством региона возможен при использовании научно-экспертных выводов учёных университетского пространства.

**Заключение.** Авторами обобщаются признаки и оценки результатов корреляционного взаимодействия региональной культуры с социальным пространством опорного университета.

---

\*Исследование выполнено при финансовой поддержке РФФИ и Кабинета Министров Чувашской Республики в рамках научного проекта № 16-46-210140 «р\_а»

**Мукина Ираида Васильевна** – кандидат филологических наук, доцент, кафедра чувашской филологии и культуры, Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова.

E-mail: [imukina@yandex.ru](mailto:imukina@yandex.ru)

**Соколова Лариса Юрьевна** – ассистент кафедры философии, социологии и педагогики, Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова.

E-mail: [larasokol@yandex.ru](mailto:larasokol@yandex.ru)

**Мукин Владимир Антонович** – кандидат физико-математических наук, доцент, кафедра философии, социологии и педагогики, Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова.

E-mail: [mukin-va@yandex.ru](mailto:mukin-va@yandex.ru)



**Ключевые слова:** трансформация общества; корреляционная связь; региональная культура; культурное пространство; опорный университет; университетское социальное пространство; факторы развития региона; ценностные ориентации; духовное содержание общества.

### Проблема исследования

В современном мире, когда роль науки и образования возрастает не только в сфере технических и технологических процессов, но и в социокультурном пространстве человеческого бытия, актуализируются вопросы, отражающие роль взаимодействия различных сфер человеческой жизнедеятельности. Многочисленные исследования роли университетов в процессах трансформации современного общества, в том числе авторского коллектива из 15 стран, включая Великобританию (UK Open University), страны Центральной и Восточной Европы, Южной Африки, Центральной Азии и Латинской Америки, приводят к неоднозначной оценке их деятельности в обществах, подвергающихся радикальным социальным преобразованиям<sup>1</sup>. В нашей стране тоже идут перемены. Меняется взаимоотношение между университетом и обществом, в университетском пространстве формируются новые ценности.

Отправной точкой для данной работы являются наши исследования, выполненные в рамках научной программы, связанной с выявлением роли университета в структуре общественного развития Российского региона – Чувашской Республики. В частности, нами введено понятие университетского пространства, обозначены его внутренние свойства и внешние связи. Развивая направление исследования, в качестве следующего его этапа определяем выявление связей социальных институтов культуры региона с пространством опор-

ного университета на примере Чувашской Республики для последующей оценки результатов их взаимодействия.

С точки зрения социальной философии, культура как ее категория отражает системную целостность образов, представлений и знаний о мироустройстве и месте человека в нём, в нашем случае, в рамках региональных реалий. Под социальными институтами культуры обычно понимают сеть упорядоченных и взаимообусловленных связей между различными элементами социальной системы, фиксирующую свойственные данному обществу способы организации и функционирования. Соответствующие им принципы реализации и воплощения целей, связанные в своей совокупности с образованием, предполагают освоение понятий и теоретических схем, свойственных как педагогической аксиологии, так и научной картине социальной реальности. «Динамика социального развития определяется не только изменениями в сфере производства, но и изменениями в культуре, прежде всего, мутациями смыслов ее универсалий» [1, с. 76].

Рассматривая взаимодействие феноменов «культура» и «образование» на институциональном уровне, невозможно как строго разделять их, поскольку они функционально связаны, так и отождествлять [2, с. 65]. Культура имеет образовательную функцию в воспитании полноценной личности, а образование – социокультурную функцию. В постиндустриальную эпоху технократические решения, приносящие скорый и конкретный результат, «не являются маркером стабильности

<sup>1</sup> Brennan J., King R., Lebeau Y. The Role of Universities in the Transformation of Societies. An International Research Project: Synthesis Report. – November 2004. – 72 p.

URL: [www.open.ac.uk/cheri/documents/transf-final-report.pdf](http://www.open.ac.uk/cheri/documents/transf-final-report.pdf)



социокультурного развития государства». Здесь «уместен тезис: культура и образование нуждаются в поддержке друг друга, и только их взаимодействие способно создать базис того самого социально-экономического развития общества, которое для современного государства часто оказывается критерием истины» [3, с. 65].

Литературный обзор исследований по вопросам управления культурой и организацией образования [4] показывает, что вопросы эффективности вуза связаны со структурно-управленческими и культурно-психологическими задачами. Исследованы различные варианты реорганизации университетского образования [5]. Авторы описывают стратегические рамки интеграции науки, образования и промышленности, показывают основные причины и задачи совершенствования их сотрудничества на основе новых парадигм развития современного демократического общества. В другой статье, посвященной исследованию гуманитарных знаний, обеспечивающих реализацию образовательных инноваций, представлены организационно-имплементационные принципы инновационно-ориентированного образовательного исследования [6]. Авторы работы, посвященной культурно-историческому фону и генезису концепции научного образования с точки зрения развития общества знаний, представили примеры образовательной деятельности в России, США и Западной Европе [7]. Перспектива современного высшего образования на региональном уровне связывается с интеграцией в Европейское образовательное пространство [8]. Особое внимание уделяется описанию новой гуманистической парадигмы университетского образования. Интеграционные процессы университета наблюдаются по отношению к промышленным предприятиям, что повышает профессиональный уровень ученых, разработчиков,

педагогов, аспирантов университета [9]. На региональном уровне исследованы инновационные интегрированные структуры образования, науки и бизнеса [10]. Большинство работ по исследованию взаимосвязи культуры и образования подчёркивают, что качество университетского образования является важным фактором культурного, научно-технического прогресса нации. Авторы статьи [11], анализируя тенденции развития университетов в переходных странах и опираясь на собственный опыт, делают вывод, что цель университетов, состоит не только в подготовке исполнителей установленных профессиональных функций, но и в формировании определенного слоя специалистов, проявляющих себя в качестве своеобразных генераторов прогресса в различных культурно-технологических областях. Исследования социально-культурных тенденций в развитии инновационного потенциала вуза [12] объясняют миссию университета в единстве технологических и гуманитарных аспектов его деятельности, охватывающей одновременно образовательные и культурные проблемы. Проведённый нами анализ работ показывает, что в большинстве исследований рассматриваются функциональные связи культуры и образования. Корреляционные связи, отражающие вероятностную сторону социальных связей, изучены недостаточно. Особый научный интерес представляет выявление связи региональной культуры и пространства опорного университета, поскольку они находятся в состоянии становления и требуют прогнозирования их перспективы.

В наших исследованиях для раскрытия корреляционных связей региональной культуры и университета мы используем понятие социального пространства, предложенного одним из классиков теории социального пространства П. Бурдьё. Он полагает, что «можно



изобразить социальный мир в форме многомерного пространства, построенного по принципам дифференциации и распределения, сформированным совокупностью действующих свойств в рассматриваемом социальном универсуме»<sup>2</sup>. Такой подход к исследованию позволит охватить полный перечень известных видов деятельности субъектов университетского образования и отразить их в виде социальных связей.

С появлением идеи опорных университетов, подхваченной Правительством РФ<sup>3</sup>, как продолжение последовательных инициатив развития высшей школы, решение инновационных комплексных социально-экономических задач начали связывать с конструированием той или иной модели социального института, ответственного за подготовку кадров высшей квалификации на основе равноправного интеграционного взаимодействия науки и бизнеса, государственного управления качеством жизни социума. Одним из таких социальных институтов стал опорный университет. Это наиболее перспективный университет региона, берущий на себя ответственность решения задач регионального социально-экономического развития путём обеспечения местного рынка труда высококвалифицированными специалистами в рамках реализации своей миссии, заключающейся в воспроизводстве и приумножении человеческого капитала. Решение проблемы интеграции рассматривали только с позиции жёстких однозначных функциональных связей. Корреляционные, вероятностные связи социальной самоорганизации упускались и не рассматривались.

Такие связи наиболее ярко прослеживаются между двумя объектами исследования. Первым объектом является пространство

опорного университета как локальная составляющая социального пространства региона. Второй объект – региональная культура как собственный тип социокультурных и хозяйственно-экономических связей в рамках социально-экономического развития региона. Как предмет исследования нас интересуют вопросы наличия корреляционных связей элементов опорного университетского пространства с региональной культурой во всех формах их проявления. Исследование осуществлялось на примере Чувашской Республики с попыткой установления инвариантов, пригодных для других регионов Российской Федерации.

Цель статьи – выявление признаков и оценка результатов взаимодействия региональной культуры с социальным пространством опорного университета.

Для достижения цели исследования мы решаем следующие задачи:

- выявить признаки региональной культуры, систематизировать и описать формы её проявления в социальном пространстве;
- выявить параметры опорного университета Чувашской Республики и описать его социальное пространство;
- выявить связи региональной культуры с социальным пространством опорного университета Чувашской Республики; определить тип связи и оценить результат взаимодействия в структуре социального пространства.

### Методология исследования

Социально-философская методология выражает необходимость осмысления культуры и образования с познавательной точки зрения и выявления наиболее общих закономерностей их функционирования. Функцио-

<sup>2</sup> Бурдые П. Социология социального пространства. – М.: Институт экспериментальной социологии; СПб.: Алетейя, 2007. – С. 15.

<sup>3</sup> Проект Министерства науки и образования РФ «Опорные университеты». – URL: <https://минобрнауки.рф/новости/8058/файл/7386/10.%20Соболев.pdf>



нальный метод исследования культуры и образования характеризует их через функции, которые они выполняют в обществе, и рассматривает единство и взаимосвязанность этих функций. Системный метод позволяет рассматривать культуру и образование, с одной стороны, как две системы, элементы которой находятся в единстве и формируют взаимодействием свою целостность, а с другой стороны, являются элементами системы более высокого порядка и участвуют в её структурировании. Цель системного подхода – интегральное, целостное познание объектов, обнаружение их системных качеств. В данном случае речь идёт о формировании региональной социокультурной целостности вследствие взаимодействия социальных институтов региональной культуры с социальным пространством опорного университета. Результат этого взаимодействия является условием устойчивой системности, характеризует целенаправленность, упорядоченность социальной реальности региона в её динамическом развитии.

Методологическая новизна использованного структурно-функционального метода заключалась в выделении доминирующей стороны корреляционной связи между элементами региональной культуры и университетского пространства. Университетское образование – системообразующий фактор социокультурной динамики и стратегии общественного развития региона. Описывающие его параметры рассматриваются в совокупной целостности при условии положительной обратной связи через университетскую культуру.

Для исследования явлений и процессов общественного развития, динамики общественной жизни необходимо выявить связи, отражающие содержание изменений, происходящих в различных сферах жизнедеятельности людей. В каждой сфере присутствуют как внутренние, так и внешние связи: первые

обеспечивают целостность по роду деятельности, а вторые создают целое из его частей. Становление, развитие, приумножение и сохранение общества с точки зрения социальной философии представляют круг задач первостепенной важности, необходимых для осмысления общественных процессов, для их понимания и возможного регулирования ими. Средством аккумуляции, хранения и передачи человеческого опыта, как духовных, так и материальных ценностей, является культура во всех её проявлениях. В части воспроизводства человеческого капитала она вплотную примыкает к феномену образования, образуя одновременно несколько форм связи с ним. Можно сказать о наличии связи-объединения, когда целостность воспроизводства обеспечивается формами культуры и методами науки и образования, дополняя друг друга. Связь-единство между факторами развития культуры и образования достигается, например, как обменом информацией, так и единством поставленных целей. Связь-состояние прослеживается в условиях взаимодействия, когда связи внутреннего состояния культуры непременно отражаются на состоянии образования и наоборот. Особо следует отметить причинную связь как отношение между изменениями, происходящими в культуре и образовании, в их взаимной обусловленности. Одной из задач социальной философии является осмысление причинно-следственных связей между различными социально-экономическими явлениями. Философский подход к понятиям «культура» и «образование» предполагает их конкретную связь, обеспечивающую целостность содержания и структуры человеческого бытия. «Образование, следовательно – это способ приобщения людей к своей национальной культуре, а через неё ко всей мировой», – утверждает выдающийся философ современности В. М. Межуев [13, с. 94].





В социокультурном пространстве, когда одни признаки выступают как факторы, которые обуславливают появление и изменение других признаков, называемых результативными, приводит к двум видам связи: функциональным и корреляционным. Функциональные связи, работающие даже при небольшом количестве факторных признаков, строго обеспечивают определённую результативных признаков. Корреляционные связи работают только при достаточно большом (статистически оцениваемом) объёме участников совокупности, когда соответствие факторных признаков и признаков результативности носит вероятностный характер. Это вызывает к ним особый интерес с точки зрения исследования социального развития, когда участниками динамики общественной жизни являются многочисленные представители сферы образования и почти все представители общества. Более того, каждый представитель общества является одновременно и творцом, и носителем, и создателем культуры соответствующей исторической эпохи.

### Результаты исследования

*Признаки региональной культуры, систематизация и описание форм её проявления в социальном пространстве.* В работе «Цивилизация и культура» российский философ В. С. Степин отмечает, что понятие «культура» имеет три основных исторических этапа становления и развития. На первом этапе понятие «культура» отражает продукт всего созданного человеком. На втором этапе – это способ регуляции деятельности. Дальнейшее развитие деятельностного подхода приводит к третьему этапу понимания культуры. «Культура

может быть определена как система исторически развивающихся надбиологических программ человеческой жизнедеятельности (деятельности, поведения и общения), обеспечивающих воспроизводство и изменение социальной жизни во всех ее основных проявлениях» [1, с. 43]. Речь идет о накапливаемом и постоянно развивающемся социальном опыте, передаваемом от поколения к поколению, например, в виде социальной памяти и традиций. Более того, культура предполагает наличие творчества, провоцирующего изменение социальной жизни. Словом, всё многообразие культурных явлений представляет некую целостность, в которой её различные сферы связаны между собой. «Культура представляет собой единство, целостность, в которой развитие одной стороны, одной сферы её теснейшим образом связано с развитием другой», – пишет российский академик Д. С. Лихачев<sup>4</sup>.

Культуру можно структурировать в трёх измерениях: во-первых, личностные качества; во-вторых, результаты деятельности представителя культуры; в-третьих, общественные отношения между носителями одной культуры с представителями иных культур. Особенностью культуры как целостности является ее уникальность в равнозначности всех частей в сокровищнице культурных достижений человечества. Любая культура стремится к общечеловеческим идеалам истины, красоты, любви, добра и справедливости. Главным условием овладения культурой является освоение духовных ценностей. Функциональный потенциал культуры раскрывается через процесс трансляции (передачи) не только знаний, умений и навыков, но и формирование духовного и творческого начала личности.

<sup>4</sup> Лихачев Д. С. Культура как целостная среда // Новый мир. – 1994. – № 8. – С. 3.



Мир культуры можно представить как содержание, имеющее, на языке теории множеств, многоуровневую структуру в виде подпространств и пространств, включающих предыдущий иерархический уровень. Речь идёт об элементах различных масштабов, формирующих целостность под названием мировая культура. В пространственном измерении к таким элементам можно отнести этническую, региональную, национальную культуры, которые структурируют пространство мировой культуры. Каждый имеет как свою специфику, так и некий инвариант, обеспечивающий связь-единство общечеловеческих ценностей. Пространственное представление культуры позволяет очертить различные локальные территориальные контуры со своим ядром и периферией, столицей и провинцией. Раскрытие содержания понятия «региональная культура» требует конкретизации понятия «регион». Термин «регион» означает много разных вещей, и к ним можно подойти с разных точек зрения – географической, исторической, культурной, социальной, экономической и политической. В Европейской науке регионализм как многоаспектное явление исследуется достаточно давно. В частности, М. Keating отобрал наиболее значимые научные статьи и опубликовал их в книге *Regions and Regionalism in Europe*<sup>5</sup>. Опыт Европы распространяется по всему миру. Однако специфика российского регионализма имеет иные основания. В современной России складывается новая пространственная организация, основой которой становятся «культурно-экономические» регионы. Ключевыми элементами вызревающей конструкции становятся управ-

ление финансами и собственностью, разработка новых технологий, создание информационной инфраструктуры.

Чувашская Республика как регион федерального государства представляет собой пространственно-временной комплекс для воспроизводства, самоопределения и осуществления человеческой деятельности определенного типа, сформировавшегося вследствие взаимодействия этнических, социально-экономических, культурно-просветительских, научно-образовательных и производственно-технических процессов в конкретных природных условиях на географической территории республики.

Речь идет о предмете философии человека и общества, о соотношении мира человека и мира социума, описании многообразия культур на конкретной территории единой страны, имеющей общенациональную культуру. Характер межкультурных (межуровневых) коммуникаций, соотношений региональной и национальной культур, в условиях наличия генетических признаков их взаимопроникновения, можно рассматривать как связь общего и особенного.

Таким образом, мы исходим из того, что «региональная культура продуцирует собственный тип социокультурных и хозяйственно-экономических связей, отличается по характеру функционирования, продуцирует свой тип личности и оказывает влияние на общенациональную культуру в целом»<sup>6</sup>.

Генезис региональной культуры обусловлен не только пространственным расположением или территорией, но и необходимым временным интервалом, поскольку такие многоплановые социокультурные процессы не могут происходить вне мировоззренческих

<sup>5</sup> Keating M. (Ed.) *Regions and regionalism in Europe*. – Cheltenham: Edward Elgar Publishing, 2004. – 692 p.

<sup>6</sup> Мурзина И. Я. Феномен региональной культуры: бытие и самосознание: дис. ... д-ра культурологии. – Екатеринбург, 2003. – С. 29.



оснований общественного сознания. Кроме того, важным аргументом специфики становится её системная связь с традициями и обычаями отдельных народов или групп, населяющих рассматриваемый регион. А также сложившиеся артефакты культуры и биографии деятелей региональной истории становятся факторами становления самостоятельной региональной культуры.

Механизм развития региональной культуры Чувашской Республики базируется на следующих принципах социального конструирования общественного развития:

- 1) связь-единство между региональной и национальной культурой;
- 2) регион в сознании его представителей имеет символическую ценность как необходимое и возможное место существования;
- 3) способы хозяйствования и организации социальной жизни формируют идентичность принадлежности к данному пространству жизнедеятельности;
- 4) сформировавшиеся этос, логос и пафос, нашедшие свое воплощение этические, эстетические и нравственные ценности;
- 5) регион превращается в форму существования национальной культуры, одновременно обеспечивая её развитие и сохранение динамики [14, с. 23].

Тенденции развития региональной культуры Чувашской Республики определяются системными, полисферными связями с национальной культурой Российской Федерации. Одним из главных условий прогрессивного развития региональной культуры является коэволюционное сочетание собственных уникальных особенностей с общими чертами национальной культуры России. «Ее основная функция – воспроизводство культурной жизни региона, обеспечение непрерывности регионального культурного процесса»

[15, с. 113]. К внутренним особенностям региональной культуры относятся процесс и результат взаимодействия различных традиций, динамика системы ценностей, специфика мировосприятия. Осознание своей принадлежности к региональному сообществу, восприятие территории как необходимого условия существования ведёт к выработке и освоению специфического, регионального культурного стиля. Кроме того, на базе взаимодействия различных культур субъектов, составляющих население региона, формируются специфические виды искусства и народного художественного творчества, представляющие содержательную часть региональной культуры. Особенность этого социокультурного процесса заключается в единстве целей и разнообразии форм национальной и региональной культур. «Региональная культура представляет собой уникальное сочетание традиций и инноваций. Являясь важным фактором духовного, политического и социально-экономического развития регионов, она одновременно является и стратегическим ресурсом государства, выступает главным инструментом для достижения устойчивого развития на всех уровнях» [16, с. 261]. Для обоснования роли региональной культуры как фактора и движущей силы научно-технического и социально-экономического развития Чувашской Республики необходимо выявить ее связи с этими сферами жизнедеятельности республики.

Научно-техническая культура, сложившаяся в рамках понимания региональной культуры, с точки зрения производственной практики, представляет наукоёмкие технологии на мировом уровне. Полагаем необходимость некоторого опережения для обеспечения конкурентоспособности. В региональной культуре все формы её проявления связаны между собой, а уровень культуры определя-



ется нижней «меркой» её составляющих, поэтому региональная культура имеет механизм взаимной поддержки между частями. Однако локомотивом всей региональной культуры является научно-техническая культура, обеспечивающая в конкурентной борьбе достойный уровень социально-экономического развития республики. В свою очередь, она имеет свои «прорывные» участки. В данном случае речь идёт о высоких технологиях электротехнической промышленности Чувашии.

В условиях воплощения в жизнь региональная культура способствует превращению социокультурных и хозяйственно-экономических связей в некий механизм развития социальных институтов региона. Влияние региональной культуры на экономическое развитие исследовано также в европейском социокультурном пространстве<sup>7</sup>. Указывая на преждевременность твёрдых выводов из изученных взаимодействий культуры и экономики, автор привёл конкретные показатели, которые можно интерпретировать как социальные нормы или отдельные ценности, сопоставимые с экономическими результатами. Он предложил причинно-следственную интерпретацию этих корреляций<sup>8</sup>. Мы полагаем, что эти связи осуществляются через социальные институты. Более того, социальные институты ответственны за формирование типа личности, соответствующего национальной культуре конкретной исторической эпохи. Одним из таких институтов является опорный университет региона.

Характер структурирования личности в рамках этого социального института целесообразно проводить в пространственно-временном представлении, поскольку речь идет о

многомерном взаимодействии факторов культуры с полным спектром его функционирования.

*Социальное пространство опорного университета.* Университетское пространство мы мыслим как схему-образ действительных социальных явлений, проистекающих в рамках научных, образовательных и культуросообразных параметров. Феномен культуры в этом пространстве рассматривается как один из трёх параметров, формирующих трёхмерность, и соответствует следующим формам деятельности университета: научно-технической – педагогико-просветительской – культуротворческой. Считаем, что для осмысления понятия культура как философской категории, связанной с университетской деятельностью, необходимо раскрыть существенные черты следующих понятий. Во-первых, «развитие», отражающее рубежи научного познания и вектор его дальнейшего приумножения. Во-вторых, «образование», отражающее степень освоения профессиональной методологии и мировоззренческой просвещённости. В-третьих, «воспитание» в контексте формирования личностных качеств человека, необходимых для созидательной деятельности всего общества. Это связано с тем, что университет нами рассматривается как один из инструментов воспроизводства человеческого капитала и приумножения интеллектуального потенциала современного общества. В связи с появлением в образовательном пространстве России идеи опорных университетов региона проблема социально-философского анализа связей университета и общества актуализируется. Полагаем, что сама идея опорных университе-

<sup>7</sup> Guido T. Culture and Institutions: Economic Development in the Regions of Europe // IGIER Working Paper. – 2005. – № 292. – 78 p. URL: <https://ssrn.com/abstract=754086>

<sup>8</sup> Там же. – Р. 32.



тов возникла в связи с потребностями регулирования общественного развития в условиях глобализации и социальных трансформаций.

Опорные университеты ориентированы на решение не только социально-экономических и иных технических задач формирования кадрового потенциала региона, но и на формирование духовно-нравственного содержания человеческого капитала. В пространстве опорного университета должен формироваться тип личности, отражающий особенности региональной культуры и нацеленный на воплощение общенациональной российской культуры. Должен быть некий инвариант бытия культуры, имеющий региональную проекцию, связанную с материальным и духовным богатством, целостностью народа, населяющего регион. Каждой конкретной проекции культуры соответствует определённый региональный способ осознания мира. Иными словами, формируется культурная картина мира, представляющая собой систему конкретных образов, сформированных представлений, обоснованных знаний об устройстве мира и месте человека в нем.

Из этого следует, что атрибутивная миссия университета, связанная с его предназначением, состоит в обеспечении институтов общественного воспроизводства интеллектуальными, социальными и кадровыми ресурсами, способными сформировать и реализовать потенциал развития экономической, политической, духовной и социальной сфер региона. Его стратегическая цель, связанная с идеей опорного университета, заключается в превращении университетского пространства в фактор инновационного развития региона в целом. Все сферы жизни региона должны иметь положительную обратную связь с университетским пространством, в котором решаются следующие стратегические инновационные задачи:

- производство нового знания о природе, обществе и человеке, востребованного на фундаментальном и прикладном уровнях;
- прогнозирование тенденций развития научной, социально-экономической, социокультурной сфер общественного воспроизводства;
- научная и аксиологическая экспертиза предлагаемых вариантов развития региона.

Пример положительной обратной связи, основанной на доверии по отношению к государственному регулированию образования, приведен в работе *Does education lead to higher generalized trust?... [17]*. Авторы связывают её с качеством, как политических, так и образовательных институтов.

Следует заметить, что в условиях регионализации пространство опорного университета находится одновременно в контакте с аналогичным феноменом соседних регионов и представляет университетское пространство всей России. А в университетском пространстве России происходят изменения, в том числе и социокультурные. «Что же приходит на смену академизму? Он уступает место так называемой корпоративной культуре (этике), которая будет утверждаться естественным путем в той мере, в какой будут развиваться модернизационные тенденции в образовании, экономике, обществе в целом», – рассуждает профессор М. Д. Щелкунов [18, с. 246].

В таких условиях университет становится инструментом связи-единства этносов и народностей, населяющих Российскую Федерацию, механизмом социокультурного скрепления идей и помыслов, нацеленных на укрепление духовной составляющей российского народа.

Идея опорных университетов исходит из необходимости эффективного управления регионами и находит государственную поддержку.





Однако охвачены пока не все регионы, поскольку задана определённая «планка», фильтрующая на пригодность университета в качестве опорного. Мы считаем, что такой формальный подход ослабляет идею опорного университета. Де-факто в каждом регионе есть университеты, берущие на себя ответственность за развитие региона. По-другому и быть не может, если университет соответствует своей исконной миссии просветительства. Следовательно, государству надо поддерживать все опорные университеты, занимающиеся фактическим решением задач социально-экономического развития страны. Это будет способствовать не только их становлению в качестве инновационного социального института, но и эффективному развитию региона и страны, поскольку они нуждаются в научно-техническом и технологическом подкреплении в условиях решения «прорывных» задач.

Идея университета отражает механизмы регулирования духовно-нравственных ориентиров современного общества. Мировое университетское сообщество способно выработать не только механизмы адаптации к высоким темпам международных и межличностных отношений, но и сформулировать ценностные ориентиры тенденций развития современного общества. В мировом пространстве университет позиционирует себя в коммуникациях, сотрудничестве, во взаимодействии с партнёрами по воплощению идеи университета в современное понимание мироустройства.

Для обоснования вышеизложенной идеи необходимости государственной поддержки университетов, предлагаем посмотреть ключевые задачи, решаемые в университетском пространстве, формально не имеющем статус опорного.

В рамках стратегической цели Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова решает следующие задачи:

- позиционирование университета в системе органов управления Чувашской Республики в качестве площадки по моделированию и оценке ресурсов обеспечения устойчивого развития региона;
- структурирование научных школ университета в социокультурном пространстве республики на предмет организации эффективного взаимодействия научного, производственного, управленческого и бизнес-сообщества;
- ориентирование профессорско-педагогического коллектива университета на решение учебно-методических задач единого образовательно-информационного пространства республики для выработки и обоснования ценностных ориентиров образовательной сферы с точки зрения современной педагогической аксиологии;
- формирование корпоративной культуры университета, отражающей степень его высокой репутации и имиджа в условиях межвузовской конкуренции.

Чувашский государственный университет имени И. Н. Ульянова по факту является опорой динамичного социально-экономического развития Чувашской Республики, нацеленной на рациональное использование человеческого капитала и интеллектуального потенциала. Приведём неполный перечень фактов<sup>9</sup>, подтверждающих это утверждение:

– в университете представлены – более 50 % всех студентов республики, 56 направлений бакалавриата, 25 специальностей, 30 направлений магистратуры, 50 научных

<sup>9</sup>Проект программы развития федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Чувашский государственный университет

имени И. Н. Ульянова» на 2017–2021 гг. – URL: [www.chuvsu.ru/images/stories/Программа\\_развития\\_ЧувГУ-2017-13-сайт.pdf](http://www.chuvsu.ru/images/stories/Программа_развития_ЧувГУ-2017-13-сайт.pdf)



специальностей, докторантура, 4 диссертационных совета;

- при непосредственном участии университета реализуются программы «Стратегия социально-экономического развития Чувашской Республики до 2020 года», «Программа перспективного развития электроэнергетики Чувашской Республики»;

- университет является членом электро-технического, машиностроительного и химического кластеров Чувашской Республики;

- в университете работают – 997 научно-педагогических работников, в том числе 127 докторов наук и 526 кандидатов наук; успешно работают 23 научно-педагогические школы;

- университет сотрудничает с градообразующими предприятиями – ОАО «ЧПО им. В. И. Чапаева», ПАО «Химпром», Концерн «Тракторные заводы», ОАО «Элара», где более 60 % руководящих и научно-технических работников являются выпускниками университета.

Все это свидетельствует о том, что в нашей жизни есть опорные университеты, как по формальному статусу, так и по факту неформального нормирования. На наш взгляд, разделение по формальному признаку нецелесообразно. Университеты со статусом «опорный» имеют высокий научно-образовательный потенциал и при финансовой поддержке государства повысят его еще выше. И это правильно. Однако не получившие статуса опорного университета лишаются поддержки. Хотя в меру своих возможностей они фактически продолжают выполнять миссию опорного университета региона. На наш взгляд надо пересмотреть реализацию идеи опорного университета с учетом фактической роли университета в регионе.

### *Оценка результатов взаимодействия.*

Выявленные выше формы проявления региональной культуры дают основание предполагать, что региональная культура в контексте научно-технического развития её содержания является значительным фактором и движущей силой социально-экономического развития Чувашской Республики. Кроме того, целенаправленный анализ взаимодействия университета с различными сферами жизнедеятельности Чувашской Республики показывает, что университеты регионального базирования, как правило, фактически выполняют функции опорного, что оправдывает идею возможности регулирования процессами становления региональной культуры путём управления развитием университетского пространства.

Следующим шагом достижения цели исследования является осмысление сценария будущего Чувашской Республики через алгоритмы научного прогнозирования [19, с. 232]. Для прогнозирования тенденций развития изучаемого объекта, как основной задачи науки, необходимо описать его и установить как внутренние, так и внешние многочисленные связи. Для социально-философского анализа мы ограничимся корреляционной связью, которая устанавливает не только факт наличия, но и степень взаимовлияния его элементов. Кроме того, можно выполнить качественную оценку тенденций развития объекта. Мы полагаем, что должны быть некие механизмы управления социальными системами, позволяющие структурировать элементы социального общества, поэтому здесь высока роль статистических методов.

Для реализации ожиданий, опишем объект исследования – развитие Чувашской Республики в цифрах и индикаторах эффективности. С такой целью обратимся к исследовательской работе, выполненной учеными Чу-



вашского государственного института гуманитарных наук под руководством И. И. Бойко. Одним из существенных результатов этого исследования является то, что «в Чувашии сложилась умеренная социокультурная сбалансированность, однако темпы экономической, социокультурной и информационно-когнитивной модернизации республики недостаточны для решения современных задач» [20, с. 63]. Фактический материал, выраженный в цифрах и индикаторах, свидетельствует о необходимости переориентации стратегической задачи социокультурного развития Чувашской Республики на концентрацию «инвестиционных ресурсов, направляемых на реиндустриализацию экономики на новой технологической основе, продвигаясь по траектории пятого технологического уклада с ориентацией на экономику знаний» [20, с. 63].

Большое количество публикаций экспертного сообщества свидетельствует о том, что в эпоху глобализации для всей России стратегией развития должен стать переход к экономике знаний. В современную эпоху «новая роль знаний требует создания такого экономического порядка, при котором можно будет обеспечивать оптимальный рост национальной экономики, выравнивать уровни развития различных регионов и обеспечивать справедливую систему распределения и перераспределения национального продукта» [21, с. 97]. Речь идет о стратегических приоритетах науки, необходимых для формирования интеллектуального потенциала. Реализация этого потенциала в социальной практике осуществляется через образование в культуру современного общества. Только соответствующий уровень культуры может создать условия для становления экономики, где в структуре накопленного капитала решающим является человеческий капитал. Более того, только модель тройственного ритма развития общества

может дать импульс дальнейшему развитию науки, внедрению новых технологий, обеспечению информационного и организационно-правового пространства. Проблемы, связанные с внедрением IT-технологий и бизнес-ценности в организациях государственного сектора рассматриваются и в других странах. Например, автор работы *IT governance and business value in the public sector organizations* [22] показывает, что в США отдача от инвестиций в IT больше, когда государственные законодательные органы являются частью его управления.

Группа авторов [23, с. 360] из Тюмени предлагают вариант решения проблем социально-экономического развития региона через экономику знаний, наукоемкие производства, высокие технологии, интенсивные инновации, формирование инновационных кластеров. Это предполагает наличие опорного университета, который занимается прикладными и фундаментальными исследованиями, тесно сотрудничает с отраслью и внедряет знания на практике. Такая конфигурация возможна при сбалансированной стратегии, как университета, так и региональных властей [23, с. 366].

Всё вышесказанное позволяет предположить, что все параметры экономики знаний обусловлены и находятся в корреляционной связи с факторами жизнедеятельности субъектов университетского пространства. В первую очередь, это выпускники университета, несущие в социально-экономическое пространство развития региона не только новые знания, но и общие коммуникативные навыки в профессиональной деятельности специалиста [24, с. 566]. Научно-технический потенциал интеллектуального ресурса университета во взаимодействии с региональными производственными кластерами различного направления создаёт не только условия для новых, более эф-



фективных технологий, но и формирует культуру современного инженерного мышления. Современный инженер представляет собой конкурентоспособного специалиста, обладающего инновационным мышлением, владеющего знаниями не только в области фундаментальной науки, но и в области управления и деловой активности [25, с. 677].

«Для решения сложных задач современности недостаточно потенциала узких профессионалов: стране нужны люди с широкой культурой и мышлением», – утверждает профессор МГУ имени М. В. Ломоносова В. В. Миронов [26, с. 57].

Следует отметить, что технологии несут с собой не только позитив, но и негатив. Однако, как отмечает E. Geisler в своих исследованиях о возможности измерения и оценки результатов внедрения новых технологий, плюсы ценностей перевешивают негативные последствия, которые неизбежно сопровождают их. Автор показывает, в частности, какой вклад внесли новые технологии в улучшение здоровья и благосостояния людей во всем мире<sup>10</sup>. Таким образом, в своей инновационной деятельности университет становится фактором формирования нового общественного сознания, новой культуры, предъявляющей новые требования к росту индекса развития человеческого потенциала. В итоге всё это ведёт к росту интегрального индекса социального самочувствия населения.

### Обсуждение результатов

Региональную культуру воспринимаем как собственный тип социокультурных и хозяйственно-экономических связей в рамках социально-экономического развития региона,

обеспечивающих его целостность, функциональную связь всех элементов социального пространства. Попутно обнаруживаем, что есть корреляционные связи взаимовлияния факторов культуры и индикаторов научно-технического и социально-экономического развития региона.

В ходе исследования уточнено понимание региональной культуры с точки зрения трактовки социальных связей. Выявлены такие формы её проявления: связь-единство между региональной и национальной культурой; способы хозяйствования и организации социальной жизни; единство этоса, логоса и пафоса субъектов региона, воплотившееся в их этические, эстетические и нравственные ценности. Установлено, что регион превращается в форму существования национальной культуры, одновременно обеспечивая её развитие и сохранение динамизма. В итоге регион в сознании его представителей имеет символическую ценность как необходимое и возможное место существования.

Региональная культура, заявившая себя как движущая сила научно-технического и социально-экономического развития Чувашской Республики, имеет непрерывные корреляционные связи с научно-поисковыми знаниями, университетским образовательным процессом. Является фактором структурирования мировоззренческих ценностных ориентиров в общественном сознании республики, имеющем начало в университетском пространстве.

Аргументирована формальность и нецелесообразность классификации университетов по признаку взаимодействия с властью и бизнесом. Предложен вариант исполнения миссии университета на примере Чувашского государственного университета. Показано,

<sup>10</sup> Geisler E. Creating Value with Science and Technology. – Westport, Conn.; London : Quorum Books, 2001. – 328 p.

что университет может стать неявно выраженным механизмом управления социально-экономическим развитием региона путём формирования экспертного сообщества в структуре модели его управления и регулирования. Речь идёт о взаимовлиянии региональной культуры и параметров пространства опорного университета через алгоритмы научного прогнозирования. Именно наличие положительной обратной связи по принятым решениям, основаным на научно-экспертных выводах учёных университетского пространства (в том числе учёные-практики из производства), позволит создать условия для эффективной жизнедеятельности всех субъектов региона и обеспечит его устойчивое развитие.

### Заключение

Таким образом, выявлены следующие основополагающие признаки региональной культуры в социальном пространстве Чувашской Республики:

- передача от поколения к поколению накапливаемого и постоянно развивающегося социального опыта;
- целостность, уникальность, равнозначность трёхмерной структуры региональной культуры;
- конструктивной основой многоуровневой (этническая, региональная, национальная) пространственной организация культуры становится категория «культурно-экономический» регион;
- базовые принципы (связи) социального конструирования общественного развития, обеспечивающие механизм развития региональной культуры Чувашской Республики;
- коэволюционное сочетание собственных различных традиций, системы ценностей, специфики мировосприятия с общими чертами национальной культуры России;

- все формы проявления научно-технической культуры связаны между собой, имеют механизм взаимной поддержки между частями;

- превращение социокультурных и хозяйственно-экономических связей в некий механизм развития социальных институтов региона;

В социальном пространстве опорного университета формируется культурная картина мира. Результаты взаимодействия региональной культуры с социальным пространством опорного университета заключаются в следующем.

В эпоху глобализации для всей России стратегией развития должен стать переход к экономике знаний. Соответствующий уровень культуры может создать условия для становления экономики, где в структуре накопленного капитала решающим является человеческий капитал. Модель тройственного ритма развития общества может дать импульс дальнейшему развитию науки, внедрению новых технологий, обеспечению информационного и организационно-правового пространства. Все параметры экономики знаний обусловлены и находятся в корреляционной связи с факторами жизнедеятельности субъектов университетского пространства. Университет в своей инновационной деятельности становится фактором формирования нового общественного сознания, новой культуры, предъявляющей новые требования к росту индекса развития человеческого потенциала. В итоге всё это ведёт к росту интегрального индекса социального самочувствия населения.

В ходе оценки корреляционной связи социальных институтов показано, что основным признаком такого общества является сочетание научно-технического прогресса и технологического прорыва во всех сферах жизнедеятельности человека с культуротворчеством





опорного университета. Взаимодействие пространства опорного (де-факто) университета с факторами социально-экономического развития Чувашской Республики показывает роль

университета в общественном развитии независимо от статусной принадлежности.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Степин В. С.** Цивилизация и культура: монография. – СПб.: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2011. – 407 с.
2. **Мироненко С. Б., Лях В. И.** Образовательное пространство как культурологический концепт // Аналитика культурологии. – 2015. – № 2 (32). – С. 64–68.
3. **Преображенская К. В.** Поиск пространства взаимодействия культуры и образования как задача современности // *Univsum: Вестник Герценовского университета*. – 2013. – № 3. – С. 63–67.
4. **Bendermacher G. W. G., Egbrink M. G. A. (oude), Wolfhagen I. H. A. P., Dolmans D. H. J. M.** Unravelling quality culture in higher education: a realist review // *Higher Education*. – 2017. – Vol. 73, Issue 1. – P. 39–60. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9979-2>
5. **Kartashova A., Shirko T., Khomenko I., Naumova L.** Educational Activity of National Research Universities as a Basis for Integration of Science, Education and Industry in Regional Research and Educational Complexes // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 214. – P. 619–627. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.768>
6. **Palonnikau A., Karol D., Kalachikova O., Volkova Zh., Solonenko A.** Educational Research in Changing University // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 214. – P. 684–692. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.675>
7. **Karpov A.** Formation of the Modern Concept of Research Education: from New Age to a Knowledge Society // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 214. – P. 439–447. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.718>
8. **Fatkullina F., Morozkina E., Suleimanova A.** Modern Higher Education: Problems and Perspectives // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 214. – P. 571–577. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.762>
9. **Shegelman I., Shchukin P., Vasilev A.** Integration of Universities and Industrial Enterprises as a Factor of Higher Vocational Education Development // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 214. – P. 112–118. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.601>
10. **Fetschenko V., Shadoba E., Katkow Yu., Shchelikova N., Glushak N.** Management of Innovative Integrated Structures of Education, Business and Science at the Regional Level // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 214. – P. 243–251. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.673>
11. **Serikov V., Pichugina V., Saurenko N.** Project Approach as the Methodology of Constructing the Content and Technology of University Education // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 214. – P. 399–406. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.686>
12. **Shutenko E., Shutenko A.** Socio-cultural Trends in the Development of the Higher School's Innovative Potential // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. – 2015. – Vol. 214. – P. 332–337. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.655>
13. **Межуев В. М.** История, цивилизация, культура: опыт философского истолкования: монография. – СПб.: Санкт-Петербургский гуманитарный университет профсоюзов, 2011. – 440 с.



14. **Мурзина И. Я.** Региональное культурно-образовательное пространство: структура, функции, социокультурный потенциал: монография. – М.: Перо, 2014. – 197 с.
15. **Казакова Г. М.** «Региональная» и «провинциальная» культуры: о сущностных характеристиках // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2007. – № 3. – С. 110–115.
16. **Яковлева Е. Н.** К определению понятия «Региональная культура» // Ученые записки: электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2013. – № 4 (28). – С. 256–262.
17. **Charron N., Rothstein B.** Does education lead to higher generalized trust? The importance of quality of government // International Journal of Educational Development. – 2016. – Vol. 50. – P. 59–73. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.05.009>.
18. **Щелкунов М. Д.** Государство и университет: модернизация по-российски // Вестник экономики, права и социологии. – 2012. – № 2. – С. 242–247.
19. **Гинис Л. А.** Обзор методов научного прогнозирования // Известия ЮФУ. Технические науки. – 2009. – № 3 (92). – С. 231–236.
20. **Бойко И. И., Тарасов В. Т., Харитонов В. Г.** Социокультурное развитие Чувашской Республики на фоне модернизационных процессов в регионе // Вестник Омского университета. Серия: Экономика. – 2015. – № 3. – С. 59–64.
21. **Моргунов Е. В., Илларионов Н. В.** Становление экономики знаний в России в условиях глобализации // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия Экономика. – 2008. – № 2. – С. 97–101.
22. **Pang M.-S.** IT governance and business value in the public sector organizations – The role of elected representatives in IT governance and its impact on IT value in U.S. state governments // Decision Support Systems. – 2014. – Vol. 59. – P. 274–285. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.dss.2013.12.006>
23. **Pogodaeva T., Zhaparova D., Efremova I.** Changing Role of the University in Innovation Development: New Challenges for Russian Regions // Procedia – social and behavioral sciences. – 2015. – Vol. 214. – P. 359–367. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.659>
24. **Lukyanova N., Daneykin Y., Daneikina N.** Communicative Competence Management Approaches in Higher Education // Procedia – social and behavioral sciences. – 2015. – Vol. 214. – P. 565–570. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.761>
25. **Maksimova N., Zeremskaya Yu.** Complex Engineering Training as a Key Element of Higher Technical Education Development // Procedia – social and behavioral sciences. – 2015. – Vol. 214. – P. 677–683. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.672>
26. **Мионов В. В.** Проблемы реформирования российского образования // Метафизика. – 2014 – № 4 (14). – С. 52–60.



Iraida Vasilevna Mukina,

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor,  
Department of Chuvash Philology and Culture,  
Ulianov Chuvash State University, Cheboksary, Russian Federation.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-6522-5046>  
E-mail: [imukina@yandex.ru](mailto:imukina@yandex.ru)

Larisa Yuryevna Sokolova,

Assistant, Department of Philosophy, Pedagogy and Sociology,  
Ulianov Chuvash State University, Cheboksary, Russian Federation.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4676-8659>  
E-mail: [larasokol@yandex.ru](mailto:larasokol@yandex.ru)

Vladimir Antonovich Mukin,

Candidate of Physico-Mathematical Sciences, Associate Professor,  
Department of Philosophy, Pedagogy and Sociology,  
Ulianov Chuvash State University, Cheboksary, Russian Federation.  
ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-9147-3799>  
E-mail: [mukin-va@yandex.ru](mailto:mukin-va@yandex.ru)

## Correlation between regional culture and the social space of a flagship university

### Abstract

**Introduction.** The article considers interaction of social institutions of culture and the phenomenon of university education through correlation between them. The goal is to identify characteristics and evaluate results of interaction of regional culture and social space of the flagship university.

**Materials and Methods.** The philosophical methodology expresses the necessity of understanding culture and education from the cognitive perspective, and identifying the most general patterns of their functioning.

**Results.** The authors emphasize the ambiguous role of universities in societies undergoing radical social transformation. They describe the continuous correlation between scientific knowledge, educational process, ideological value orientations originated by the university environment, and factors of regional cultural development, which can be considered as a force of scientific, technical and socio-economic development of the Chuvash Republic. The authors emphasize that the flagship university can become an implicit control mechanism of the socio-economic development of the region. The positive backup mechanism of decision-making by the regional authorities is possible when it is based on scientific and expert findings of scientists and researchers of the university.

**Conclusions.** The authors summarize the characteristics and evaluate the results of the correlational interaction of regional culture and the social space of the flagship university.

### Keywords

Social transformation; Correlation; Regional culture; Cultural space; Flagship university; University social environment; Factors of regional development; Value orientations; Spiritual content of society.



### Acknowledgements

The reported study was funded by RHSF (Russian Humanitarian Scientific Foundation) and the Chuvash Republic Cabinet of Ministers according to the research project No. 16-46-210140.

### REFERENCES

1. Stepin V. S. *Civilization and culture*. Monograph. St. Petersburg, University of the Humanities and Social Sciences Publ., 2011, 407 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=19672636>
2. Mironenko S. B., Lyakh V. I. Educational space as a cultural concept. *Analysis cultural studies*, 2015, no. 2, pp. 64–68. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24086180>
3. Preobrazhenskaya K. V. Search space of interaction between culture and education as a problem of modernity. *Universum: Bulletin of the Herzen University*, 2013, no. 3, pp. 63–67. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21074499>
4. Bendermacher G. W. G., Egbrink M. G. A. (oude), Wolfhagen I. H. A. P., Dolmans D. H. J. M. Unravelling quality culture in higher education: a realist review. *Higher Education*, 2017, vol. 73, issue 1, pp. 39–60. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10734-015-9979-2>
5. Kartashova A., Shirko T., Khomenko I., Naumova L. Educational Activity of National Research Universities as a Basis for Integration of Science, Education and Industry in Regional Research and Educational Complexes. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 214, pp. 619–627. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.768>
6. Palonnikau A., Karol D., Kalachikova O., Volkova Zh. and Solonenko A. Educational Research in Changing University. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 214, pp. 684–692. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.675>
7. Karpov A. Formation of the Modern Concept of Research Education: from New Age to a Knowledge Society. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 214, pp. 439–447. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.718>
8. Fatkullina F., Morozkina E., Suleimanova A. Modern Higher Education: Problems and Perspectives. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 214, pp. 571–577. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.762>
9. Shegelman I., Shchukin P., Vasilev A. Integration of Universities and Industrial Enterprises as a Factor of Higher Vocational Education Development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 214, pp. 112–118. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.601>
10. Fetschenko V., Shadoba E., Katkow Yu., Shchelikova N., Glushak N. Management of Innovative Integrated Structures of Education, Business and Science at the Regional Level. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 214, pp. 243–251. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.673>
11. Serikov V., Pichugina V., Saurenko N. Project Approach as the Methodology of Constructing the Content and Technology of University Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 214, pp. 399–406. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.686>
12. Shutenko E., Shutenko A. Socio-cultural Trends in the Development of the Higher School's Innovative Potential. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 214, pp. 332–337. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.655>
13. Mezhuiev V. M. *History, civilization, culture: the experience of philosophical interpretation*. Monograph. St. Petersburg, University of the Humanities and Social Sciences Publ., 2011, 440 p. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20063905>



14. Murzina I. Y. *Regional cultural educational environment: structure, functions, socio-cultural potential*. Monograph. Moscow, Pero Publ., 2014, 197 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25882992>
15. Kazakova G. M. «Regional» and «provincial» culture: the essential characteristics. *Bulletin of the Moscow state University of culture and arts*, 2007, no. 3, pp. 110–115. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9524100>
16. Yakovleva E. N. To the definition of «Regional culture». *Scientific notes: electronic scientific journal of Kursk State University*, 2013, no. 4, pp. 256–262. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21197624>
17. Charron N., Rothstein B. Does education lead to higher generalized trust? The importance of quality of government. *International Journal of Educational Development*, 2016, vol. 50, pp. 59–73. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2016.05.009>
18. Shelkunov M. D. State and University: Russian Modernization. *Review of Economy, the Law and Sociology*, 2012, no. 2, pp. 242–247. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22293020>
19. Ginis L. A. The Review of Methods Scientific Forecasting. *Izvestiya SFedU. Engineering Sciences*, 2009, no. 3, pp. 231–236. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=12566946>
20. Boyko I. I., Tarasov V. T., Kharitonova V. G. Socio-cultural development of the Chuvash republic amid modernization processes in the region. *Herald of Omsk University. Series Economics*, 2015, no. 3, pp. 59–64. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=24898605>
21. Morgunov E. V., Illarionov N. V. Formation of Knowledge Economy in Russia in the Process of Globalization. *RUDN Journal of Economic*, 2008, no. 2, pp. 97–101. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=11162245>
22. Pang M.-S. IT governance and business value in the public sector organizations – The role of elected representatives in IT governance and its impact on IT value in U.S. state governments. *Decision Support Systems*, 2014, vol. 59, pp. 274–285. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.dss.2013.12.006>
23. Pogodaeva T., Zhaparova D., Efremova I. Changing Role of the University in Innovation Development: New Challenges for Russian Regions. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 214, pp. 359–367. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.659>
24. Lukyanova N., Daneykin Y., Daneikina N. Communicative Competence Management Approaches in Higher Education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 214, pp. 565–570. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.761>
25. Maksimova N., Zeremskaya Yu. Complex Engineering Training as a Key Element of Higher Technical Education Development. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 214, pp. 677–683. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.672>
26. Mironov V. V. Problems of Reforming Russian Education. *Metafizika*, 2014, no. 4, pp. 52–60. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23146007>

Submitted: 22 December 2017    Accepted: 09 March 2018    Published: 30 April 2018



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





© А. А. Обухов, Н. В. Головки

DOI: [10.15293/2226-3365.1802.10](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.10)

УДК 101 + 911.3 + 327.8

## РЕКОНСТРУКЦИЯ МИРОСИСТЕМНОГО ПОДХОДА В КОНТЕКСТЕ ИНТЕГРАЦИОННЫХ ПРОЦЕССОВ СОВРЕМЕННОЙ ЕВРАЗИИ\*

А. А. Обухов, Н. В. Головки (Новосибирск, Россия)

**Проблема и цель.** Миросистемный подход И. Валлерстайна является одной из наиболее известных макросоциологических парадигм, описывающих явления и структуры исторической динамики. Цель статьи – на основании анализа геополитической и геоэкономической межгосударственной интеграции на территории современной Евразии обобщить результаты И. Валлерстайна, в первую очередь, – понятие «ядра» мир-системы в контексте формирующейся в последние несколько лет «дуоцентрической» модели геополитики, особую роль в которой играют США и Китай.

**Методология.** Методологическую основу исследования представляет собой концепция «мир-системы» И. Валлерстайна. Мы рассматриваем концепцию «мир-системы» как исследовательскую программу по И. Лакатосу и анализируем ее положительные эвристики, выдвигая вспомогательные гипотезы, которые предлагают «более сложную “модель” реальности», с целью показать прогрессивный характер концепции «мир-системы» как программы. В качестве основной «эмпирической базы» рассматриваются основания и перспективы развития международной политической и экономической систем, стратегически следующие за тремя основными, на наш взгляд, интеграционными проектами в регионе: развитием Евразийского экономического союза, Шанхайской организации сотрудничества, а также комплексного проекта КНР «Один пояс – один путь».

**Результаты.** Показана возможность расширения концепции миросистемного анализа И. Валлерстайна за счет представления об одновременном существовании нескольких «ядер» в рамках одной мир-системы. Новая «расширенная» модель мир-системы нацелена на то, чтобы учесть тяготение отдельных государств к тем или иным глобальным «центрам силы», и, по

---

\*Исследование выполнено при поддержке Министерства образования и науки РФ по Проекту «Повышение конкурентоспособности ведущих университетов Российской Федерации среди ведущих мировых научно-образовательных центров (5-100)» в рамках комплексного плана исследований Центра анализа и прогнозирования интеграционных процессов современной Евразии ИФП НГУ в 2017 году.

**Обухов Андрей Александрович** – кандидат экономических наук, старший научный сотрудник лаборатории анализа и прогнозирования интеграционных процессов современной Евразии, Новосибирский государственный университет.

E-mail: [a.obukhov@nsu.ru](mailto:a.obukhov@nsu.ru)

**Головки Никита Владимирович** – доктор философских наук, профессор кафедры онтологии, теории познания и методологии науки, Новосибирский государственный университет.

E-mail: [golovko@philosophy.nsc.ru](mailto:golovko@philosophy.nsc.ru)



мнению авторов, способна более четко, во-первых, показать геополитическое место и стратегии тех государств, которые однозначно не попадают в ту или иную основную категорию «одно-ядерной» модели (Австралия, Швейцария, скандинавские страны и т. д.), и, во-вторых, представить процесс евразийской интеграции как «сетевой проект», учитывающий именно «межцивилизационные» взаимодействия – взаимодействия между государствами, включенными в «сферы влияния» разных «центров силы».

**Заключение.** Сложность описания процессов глобальной интеграции в том числе связана с тем, что каждое государство-участник должно представляться субъектом достаточно комплексной онтологии. В этом смысле предложенная концепция «п-ядерной» модели мир-системы схватывает, на наш взгляд, одну из наиболее важных черт ландшафта описываемого взаимодействия государств – его многополярность. Ни одно из государств, даже входящих или единолично составляющих ядро мир-системы, не свободно от того, чтобы быть субъектом воздействия со стороны другого «центра силы», формирование которого может обеспечиваться тем, что даже те государства, которые традиционно составляют «периферию», могут организовывать или быть вовлекаемыми в различные интеграционные процессы.

**Ключевые слова:** новый шелковый путь; Китай; интеграционные процессы; миросистемный анализ; геополитика; геоэкономика.

### Проблема исследования

Любая теория требует систематической проверки на соответствие вновь полученным эмпирическим данным. Это позволяет отсеивать устаревшие модели, либо трансформировать их таким образом, чтобы они не теряли актуальности и своих прогностических возможностей. В связи с этим особый интерес вызывает проблема реконструкции известных концепций социальной динамики, таких, например, как миросистемный анализ И. Валлерстайна или исторический материализм К. Маркса, перед лицом новых эмпирических и теоретических данных, в качестве которых могут выступать те или иные современные геополитические процессы и их интерпретации. Общая цель статьи состоит в том, чтобы, опираясь на подход И. Валлерстайна, попытаться «расширить» его таким образом, чтобы учесть «тяготение» отдельных государств к тем или иным глобальным «центрам силы» в мировой политической и экономической системах. На наш взгляд, переход от «одно-ядерной» к «много-ядерной» модели мир-системы способен более четко, во-первых, показать ме-

сто тех государств, которые однозначно не попадают в ту или иную основную категорию «одно-ядерной» модели (Австралия, Швейцария, скандинавские страны и т. д.), а во-вторых, представить процесс евразийской интеграции как «сетевой проект», учитывающий именно «межцивилизационные» взаимодействия, – взаимодействия между государствами, включенными в «сферы влияния» разных «центров силы».

Современный этап развития международных политической и экономической систем характеризуется глубинными трансформационными процессами, а также переосмыслением сложившихся глобальных политической, экономической, социальной, культурной и других макросистем. За последние 50 лет мировая экономика, являющаяся совокупностью взаимодействующих экономик стран мира, функционирующая по определенным согласованным правилам и объединенная в единый механизм, претерпевала значительные изменения. Достаточно вспомнить крушение в 1976 г. Бреттон-Вудской финансовой системы и ее замену Ямайской валютной системой, и следующие за ней, хоть и косвенно, изменения



политической структуры мира. Сейчас глобальная неопределенность на «экономическом макроуровне» проявляется во всех сферах экономики – на мировом рынке полезных ископаемых и в энергетической сфере, в колебаниях акций и кризисах ликвидности рынков недвижимости [1]. В то же время кризисы последних нескольких десятилетий, затронувшие как Запад, так и Восток, показывают не только нестабильность современной мировой финансово-экономической системы, но также подтверждают ее действительно глобальный характер, что снижает эффективность применения мер как фискального, так и монетарного регулирования правительствами отдельных стран [2]. И хотя наднациональные связи действительно играют существенную роль в формировании мировой системы во всех ее смыслах и проявлениях, мир все равно остается главным образом миром «наций-государств» (*nation-states*), взаимодействующих между собой по определенным институционализированным тем или иным путем правилам [3]. В области «политической макросистемы» биполярный мир, создававший иллюзию устойчивой системы сдержек и противовесов, обрушился в 1991 г. вместе с распадом Советского Союза, произошедшим внезапно как для своих апологетов, так и для наиболее жестких критиков и оппонентов. Произошедшие после распада СССР изменения характеризовались, с одной стороны, доминирующим положением США как государства по сути выигравшего в «холодной войне» и на этом основании присвоившего себе право навязывать другим странам по всему миру не только политические стандарты, но и культурные ценности и нормы, а с другой – скрытной реализацией государствами Азиатско-Тихоокеанского региона программы интенсивного экономического развития, дающего основания для будущих претензий на мировое лидерство. В этой

ситуации речь, прежде всего, идет о Китае, который с 1980 г. по 2014 г. демонстрировал непрерывный устойчивый экономический рост, опережая по показателям стабильности темпов роста своего ближайшего конкурента – Индию [4]. В то же время нельзя не учитывать, например, позиции стран ЕС и Японии, выступающих в качестве одних из мировых технологических лидеров, а также Индии, обладающей колоссальным демографическим потенциалом и активно развивающей международное экономическое сотрудничество, например, в сферах информационных технологий, связи и фармацевтики [5]. Вопрос о том, перешла ли международная политическая система от «биполярного» (СССР – США) к «дуоцентрическому» (США – КНР) состоянию все еще остается открытым.

Сегодня, когда Китаем накоплен достаточный потенциал, чтобы отойти от провозглашенной Дэн Сяопином еще в начале 1990-х гг. концепции 韬光养晦 (*tāo guāng yǎng huì* – *держаться в тени и ничем не проявлять себя*), предполагающей сознательный отказ от борьбы за лидерство в пользу поддержания высокой динамики развития, мы имеем дело с явлением, которое условно можно охарактеризовать как «новое для данного исторического этапа» – мощными интеграционными процессами на территории современной Евразии. При этом при ближайшем рассмотрении большая часть официально закрепленных интеграционных инициатив охватывается тремя «взаимопроникающими» проектами – это Евразийский экономический союз, Шанхайская организация сотрудничества и проект КНР «Один пояс – один путь». По мнению ряда политологов, именно в сочетании этих проектов «лежит путь от экономического взаимодействия к полноценному политико-экономическому альянсу» [6, с. 137]. Сделаем небольшое отступление и кратко прокомментируем отмеченные проекты.



*Евразийский экономический союз*, начавший действовать с 1 сентября 2015 г. объединяет Россию, Белоруссию, Казахстан и Киргизию, с целью «создания более успешной глобальной страты, по сравнению с той, к которой участники принадлежали бы поодиночке, без объединения» [7, с. 28], отмечается высокий геоэкономический потенциал ЕАЭС [8; 9]. Говоря о перспективах проекта и его геополитической важности, можно также отметить, что формирование ЕАЭС вызывает критику в ответ на попытки изменить соотношение сил в регионе. Так, например, госсекретарь США Х. Клинтон в Дублине в 2012 г., в рамках пресс-конференции перед встречей с министром иностранных дел РФ С. Лавровым заявила, что Россия предпринимает «шаги по ресоветизации региона» и подчеркнула, что США «пытаются найти действенные способы замедлить или предотвратить это»<sup>1</sup>, что, конечно же, является основанием для утверждения о «двойственной роли ЕАЭС» [10].

*Шанхайская организация сотрудничества*, возникшая в 2001 г., в числе прочего являлась ответом на нарастание угроз сепаратизма, экстремизма и терроризма, как его крайней и наиболее радикальной формы, после распада СССР [11]. Ее деятельность по урегулированию многих приграничных вопросов между государствами-участниками, обеспечению консолидации усилий в области коллективной безопасности в Азиатско-Тихоокеанском регионе и Центральной Азии спо-

собствовала развитию добрососедских отношений, что закреплено соответствующим международно-правовым актом, подписанным в 2007 г. странами-членами ШОС<sup>2</sup>.

*Проект КНР «Один пояс – один путь»*, по большей части, состоит из двух основных блоков: «Экономический пояс Шелкового пути», предполагающий создание нескольких сухопутных высокоскоростных транспортных веток для доставки грузов из Китая в Европу, и «Морской Шелковый путь XXI века», который по плану должен стать альтернативой Северному морскому пути [12; 13]. Совместное заявление лидеров России и Китая от 8 мая 2015 г. о необходимости сопряжения проектов ЕАЭС и нового китайского «Экономического пояса» снимает целый ряд вопросов о конкуренции и сотрудничестве в Центрально-Азиатском и Азиатско-Тихоокеанском регионах<sup>3</sup>. Общей проблемой для всех приведенных проектов является отсутствие четко выработанных механизмов проработки конкретных договоренностей, а также способов учета интересов других стран-участниц, что, конечно же, способствует замедлению темпов интеграции и взаимопроникновения данных инициатив. Более того, это обстоятельство создает реальную угрозу негативного, с точки зрения региональной интеграции, вмешательства «внерегиональных игроков», стремящихся к достижению своих политических и экономических целей [14–17].

На наш взгляд, отмеченные примеры интеграционных процессов, происходящих на

<sup>1</sup> Clinton Calls Eurasian Integration An Effort To 'Re-Sovietize' [Электронный ресурс] // Radio Free Europe. December 07, 2012 10:18 GMT. URL: <http://www.rferl.org/content/clinton-calls-eurasian-integration-effort-to-resovietize/24791921.html> (дата обращения: 29.08.2017).

<sup>2</sup> «Договор о долгосрочном добрососедстве, дружбе и сотрудничестве государств-членов Шанхайской организации сотрудничества» [Электронный ресурс].

URL: <http://rus.sectsco.org/load/203695/> (дата обращения 29.08.2017).

<sup>3</sup> «Совместное заявление РФ и КНР об углублении всеобъемлющего партнерства и стратегического взаимодействия и о продвижении взаимовыгодного сотрудничества» [Электронный ресурс]. URL: <http://kremlin.ru/supplement/4969> (дата обращения 29.08.2017).



евразийском пространстве по инициативе России и Китая, являются теми самыми «новыми эмпирическими данными», на которых можно и необходимо проверять имеющиеся геополитические концепции. Ниже мы покажем, что сложившуюся концепцию миросистемного анализа И. Валлерстайна целесообразно дополнить рядом допущений, в частности, отказаться от идеи существования одного однородного «ядра» при описании мир-системы и т. д. для того, чтобы повысить степень ее (концепции) прогностических и эвристических возможностей на современном этапе описания развития политической и экономической макросистем. Стоит отметить, что несмотря на обилие данных и на кажущуюся простоту идеи расширить концепцию И. Валлерстайна в пользу «многополярной» мир-системы, ни в работах отечественных авторов<sup>4</sup> [18–19], ни в работах зарубежных [20–22] эта идея так и не закрепились. Наша цель заключается в том, чтобы на основании анализа геополитической и геоэкономической межгосударственной интеграции на территории современной Евразии обобщить результаты И. Валлерстайна, в первую очередь, понятие «ядра» мир-системы. Закрепление представления о том, что «многополярность» современного геополитического и геоэкономического ландшафтов можно описать с помощью «много-ядерной» модели

мир-системы, не только интересно само по себе, с теоретической точки зрения, но и позволит описать динамику формирования новых «центров силы», в частности, посредством реализации глобальных интеграционных проектов государствами «периферии» и «полупериферии».

### Методология исследования

Методологическую основу исследования составляет миросистемный подход, предложенный американским социологом И. Валлерстайном<sup>5</sup> [23]. Согласно подходу исторически сформировались три основных группы государств, разделенных по степени экономического развития: а) страны «ядра», б) страны «полупериферии», в) страны «периферии»<sup>6</sup>. Одна из базовых предпосылок модели И. Валлерстайна – постоянная борьба стран более низкого уровня за вхождение в более высокий<sup>7</sup>. Также важным допущением, сделанным И. Валлерстайном, является гипотеза об одновременном существовании множества «мир-систем», возникших в результате эволюции «мини-систем» и «мир-экономик», характерных для докапиталистического, аграрного периода развития общества. В то же время не все последователи концепции И. Валлерстайна разделяют этот взгляд. Так, например, А. Франк считает, что, поскольку сам термин

<sup>4</sup> Дугин А. Г. Теория многополярного мира. – М.: Евразийское движение, 2013. – 532 с.

<sup>5</sup> Wallerstein I. World-Systems Analysis: An Introduction. – Duke University Press, 2004. – 128 p.

<sup>6</sup> Страны «ядра» – наиболее высокоразвитые страны государства, выполняющие роль мировых лидеров. В течение XX века к «ядру» было принято относить США и страны Западной Европы во главе с Германией, Францией и Великобританией. Страны «полупериферии» – менее развитые государства, стремящиеся попасть в «ядро», но не имеющие для этого достаточного уровня развития. Традиционно в течение наиболее продолжительной части XX века к «полупериферии» было принято относить Советский Союз

и страны «социалистического лагеря». Страны «периферии» – наименее развитые государства, не оказывающие сколько-нибудь значимого влияния на мировую политическую и экономическую систему, страны «третьего мира».

<sup>7</sup> Вместе с тем при неблагоприятных обстоятельствах страны могут также переходить на более низкий уровень в данной «системе координат». Например, считается, что в результате распада СССР, Россия и остальные государства, возникшие на его территории, переместились из категории полупериферии в число периферийных государств.





«мир-система» имплицитно предполагает ее существование в единственном числе вне зависимости от временных и пространственных рамок, то мы можем постулировать существование на всем протяжении истории человечества (начиная примерно с 3000 лет до н. э.) лишь одной мир-системы, которая прошла череду трансформаций, и в рамках которой «ядро» перемещалось из одного региона в другой<sup>8</sup>. Следуя А. Франку, например, можно говорить о том, что в течение достаточно длительного периода времени центр «мир-системы» находился в средневековом Китае и только в XVIII–XIX вв. переместился сначала в Европу, а затем, после Второй мировой войны, – в Северную Америку. В этом смысле, современное усиление роли КНР в мировой геополитике и геоэкономике можно считать завершением некоего длинного цикла, в ходе которого Китай утратил лидерские позиции и был смещен в категорию «полупериферийных» стран, а в настоящее время возвращает себе утраченный статус.

Последнее обстоятельство – гипотеза о существовании единой «мир-системы», внутри которой «ядро» может перемещаться, кажется нам особенно интересным. Что сделал А. Франк в методологическом плане по отношению к содержанию концепции И. Валлерстайна? Пусть концепция И. Валлерстайна представляет собой самостоятельную научно-исследовательскую программу по И. Лакатосу<sup>9</sup>, тогда, следуя И. Лакатосу, явно или неявно, А. Франк приводит так называемую положительную эвристику. По определению: «Если отрицательная эвристика определяет “твердое ядро” программы, то положительная

эвристика складывается из доводов и положений, направленных на то, чтобы изменять и развивать “опровержимые варианты” исследовательской программы. Положительной эвристикой определяется программа, в которую входит система более сложных “моделей” реальности»<sup>10</sup>. То «расширение» концепции И. Валлерстайна, которое предлагает А. Франк, является именно «более сложной моделью», а не самостоятельной теорией или программой уже потому, что не нарушает «твердое ядро» и в целом укладывается в логику «инструкций» миросистемного анализа, заложенную И. Валлерстайном.

Не нарушая общности рассуждений, выпишем «твердое ядро» программы И. Валлерстайна.

1. Все мировые государства можно условно разделить на три неравномерные группы по принципу экономического и политического развития. Назовем эти группы по степени убывания уровня развития (а, следовательно, и уровня влияния на системы в целом) на «ядро», «полупериферию» и «периферию».

2. Будем считать, что данная система возникла достаточно давно и в течение развития человечества лишь претерпевала те или иные изменения, не меняя концептуальной «архитектуры».

3. Переход государства из одной группы в другую возможен и периодически происходит по мере политического и экономического усиления либо ослабления той или иной страны.

Наша гипотеза заключается в том, что, опираясь на имеющиеся данные и действуя по аналогии с приведенным «расширением»

<sup>8</sup> Frank A, Gills B. The World System: Five Hundred Years or Five Thousand? – Routledge, 1996. – 344 p.

<sup>9</sup> Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ // Кун Т. Структура

научных революций. – М.: Издательство АСТ, 2001. – С. 269–453.

<sup>10</sup> Там же. С. 326.



А. Франка, мы можем предложить свою «положительную эвристику», в первую очередь, нацеленную на то, чтобы описать интеграционные процессы в современной Евразии и соответствующее положение России в геоэкономической и геополитической плоскостях. Следуя И. Лакатосу, «положительную эвристику» можно понимать как еще одну «модель», которая призвана «подвинуть программу в сторону прогрессивного сдвига»<sup>11</sup>. Естественно, различные «модели» в рамках одной программы можно сравнивать, например, по их предсказательной и объяснительной силе. Принимая во внимание «модель» предложенную А. Франком (существует только одна мир-система), мы хотим переинтерпретировать тезис о существовании одного «ядра». Обращаясь к тому эмпирическому материалу, который был у И. Валлерстайна, нам представляется спорным утверждение о существовании одного однородного «ядра». Так, например, степень экономического развития США и СССР в 1960–1980-х гг. достаточно сложно сопоставить. При этом производство товаров народного потребления, а также их качество в США находилось на существенно более высоком уровне по сравнению с СССР. Вместе с тем по уровню социальных гарантий (бесплатная медицина, образование и др.), а также по ряду отраслей промышленности, Советский Союз опередил в развитии страны Запада на несколько десятилетий. Что касается политического влияния в мире в послевоенный период, то приоритет США и Западной Европы также представляется весьма дискуссионным. Кроме того, И. Валлерстайн и его последователи были традиционно сконцентрированы на изу-

чении роли и места именно капиталистической экономики, и в этой связи, отнесение СССР к странам «полупериферии» можно считать неким идеологическим шагом.

Предположим, что в рамках одной «мир-системы» могут существовать не одно, а два «ядра», обладающих достаточной степенью автономности и формирующих вокруг себя «свои» группы стран «полупериферии» и «периферии». Образно говоря, «ядра», выступая в качестве мировых «центров силы», подобно «центрам гравитации» (звездам) притягивают к себе «полупериферийные» государства (планеты), часть из которых формируют вокруг себя «периферийные» государства (спутники). Опираясь на это допущение, мы можем предложить следующее «расширение» программы И. Валлерстайна (1)–(3).

4. Допускается существование нескольких конкурирующих между собой «ядер», каждое из которых формируется странами, на определенном историческом этапе аккумулировавшими необходимую для этого «силу».

Таким образом, в рамках модели (1)–(4), мы можем разделить все страны на следующие типы:

– «государства-звезды», образующие одно или несколько «ядер»; они различными способами (политическими, экономическими и другими) притягивают к себе государства «полупериферии» и «периферии», вовлекая их в свою «орбиту» и формируя собственную «звездную систему»;

– «государства-планеты», развивающиеся автономно, либо вовлеченные в какую-либо из звездных систем; также важным допу-

<sup>11</sup> Лакатос И. Фальсификация и методология научно-исследовательских программ // Кун Т. Структура научных революций. – М.: Издательство АСТ, 2001. – С. 328



щением является то, что «планеты» также обладают способностью «притягивать» к себе государства «периферии», образуя вокруг себя системы «спутников»;

– «государства-спутники», развивающиеся автономно, либо вовлеченные в какую-либо из «звездных», либо «планетарных» систем.

На наш взгляд, наилучшим образом эвристический потенциал предложенной «п-ядерной» модели можно продемонстрировать при ее интерпретации на эмпирическом материале, описывающем современную геополитическую и геоэкономическую ситуацию, характеризующую евразийские интеграционные процессы, происходящие на территории Центрально-Азиатского и Азиатско-Тихоокеанского регионов. В этом смысле, «п-ядерная» модель мир-системы, призванная проинтерпретировать «дуоцентрический» характер современных геополитических и геоэкономических отношений (особую роль в которых играют США и Китай), должна подсказать нам перспективы тех конкретных шагов по интеграции, которые предпринимают страны Евразийского региона.

### Результаты исследования

Первый шаг к обоснованию предложенной «п-ядерной» модели «мир-системы» – интерпретация на тех же данных, на которые опирался И. Валлерстайн. Будем считать, что в послевоенный период мировая система была разделена между двумя «центрами гравитации»: первый – США, второй – СССР. В американскую «звездную систему» входили страны-планеты Западной Европы (за исключением ГДР) и Япония. Одновременно с этим в число стран советской «звездной системы» входили страны «социалистического лагеря» (Восточная Европа, ГДР, Китай), а также «спутники»: Куба, КНДР, Вьетнам, ряд африканских государств. Американская «звездная

система» также включала периферийные «спутники», которые замыкались либо на США непосредственно, либо входили в «планетарные системы» европейских стран. Очевидно, что разница между этой интерпретацией и той, которая зафиксирована в классических работах И. Валлерстайна, заключается в том, что в данном случае, к какому бы идеологическому лагерю не принадлежал исследователь, не так-то просто отнести СССР к странам «полупериферии».

Попытаемся поступить аналогичным образом, реконструируя «мир-систему» в предположении, что евразийские интеграционные проекты продолжают реализовываться достаточно успешно. В данном случае, в качестве основных «центров гравитации» будут выступать США и Китай. Соответственно, получим две «звездные системы»: «Американская»: «звезды» – США и наиболее развитые страны Западной Европы; «планеты» – менее развитые европейские страны, а также Скандинавия, Восточная Европа, Япония и Южная Корея; «спутники» – арабские государства, политически зависимые от США и их союзников, а также страны Африки и Южной Америки, находящиеся под фактическим американским протекторатом. «Китайская система»: «звезда» – Китай; «планета» – Россия, формирующая вокруг себя пояс «спутников» из числа стран Центрально-Азиатского региона и стран бывшего СССР. Чем интересна данная «двух-ядерная» модель? В первую очередь, попыткой учесть и проинтерпретировать «тяготение» отдельно взятого государства к «центру силы».

Включение России в «китайскую систему», в том числе, обусловлено явным поворотом внешнеполитического вектора «на Восток», официально объявленного политическим руководством страны, вызванным, в числе прочего, введением Западом ряда экономических и политических санкций, которые, в



свою очередь, можно интерпретировать как «реакцию» со стороны «второго центра силы» («американской системы»). При этом можно также отметить активность России, например, по продвижению ЕАЭС, как концепции развития отношений со странами Центральной Азии (которые, согласимся, в постсоветский период оказались отброшены с уровня «полупериферии», куда они входили в составе объединенного СССР, до «периферического» уровня), что свидетельствует о намерении восстановить утраченное влияние в регионе, которое существенно снизилось после распада СССР на фоне «политического открытия» стран, составляющих регион [24–26]. Более того, претензии России на гегемонию в Центральной Азии, демонстрируемые, например, путем реализации проекта ЕАЭС, не противостоят интересам КНР, как «центра гравитации» локальной «системы». Доминирование России в регионе, которое еще не сформировалось окончательно, но имеет высокий потенциал [27], не выводит всю эту подсистему (Россия – как «планета», государства бывшего СССР – как «спутники») из «китайской системы», а следовательно, не нарушает стратегических интересов КНР. В пользу данного тезиса может служить и стремление китайского политического руководства обеспечить сопряжение ЕАЭС и проекта «Экономический пояс Шелкового пути», и скоординированная политика России и Китая в области энергетической безопасности в Центральной Азии, строящаяся в рамках другого интеграционного проекта – Шанхайской организации сотрудничества [28]. Говоря о том, что приведенная «двух-ядерная» модель «мир-системы» более адекватно учитывает «тяготение» отдельных государств к тем или иным глобальным «центрам силы» в мировой политической и экономической системах, мы имеем в виду то, что в рамках модели для осмысления потенциально доступны не только

«вертикальные» связи, но и другие (не обязательно «горизонтальные») связи, также являющиеся следствием усложнения принятой онтологии, предполагающей несколько «ядер», их «полупериферий» и «периферий», объединяемых большим числом, в том числе, «сложно-опосредованных» взаимодействий.

В канонической модели И. Валлерстайна довольно трудно оценить положение отдельных стран, которые заведомо однозначно не попадают в ту или иную основную категорию («ядро», «полупериферия», «периферия»). Так, например, может получиться, что Швейцария, Австралия или скандинавские государства, обладая высокоразвитой экономикой и демонстрируя высокий уровень благосостояния граждан, не имеют сколько-нибудь значимого влияния на мировую систему. С одной стороны, подобное затруднение не исчезнет полностью и в «п-ядерной» модели. Однако, вместе с тем, представляется, что отказ от «одно-ядерной» модели будет ближе современным реалиям, поскольку потенциально появляется больше средств учитывать происходящие структурные сдвиги и интеграционные процессы. В частности, такой переход позволяет более корректно описывать динамику происходящих интеграционных процессов не только в евразийском, но и в западноевропейском пространстве. Например, достаточно характерным примером государств, одновременно ориентированных на несколько «центров силы», может служить политика Австралии, которая, будучи традиционно ориентированной на «англо-американский» вектор развития, и являющаяся членом «Содружества наций», объединяющего бывшие британские колонии, вместе с тем активно развивает торгово-экономические отношения с Китаем. Так, начиная с 2016 г. в рамках реализации сетевого проекта «Один пояс – один путь» про-



водятся консультации между представителями министерств иностранных дел Австралии и КНР по вопросам организации сотрудничества в сферах телекоммуникации, сельского хозяйства, энергетики и др., однако соответствующие соглашения на данный момент не подписаны<sup>12</sup>. Аналогичным образом, Швейцария, с одной стороны являющаяся одним из наиболее важных торговых партнеров Евросоюза, но, с другой стороны, вынужденная противостоять давлению со стороны последнего по вопросам активизации процессов евроинтеграции и защищать свои национальные интересы, также фактически лавирует между различными «центрами силы»<sup>13</sup>. Все это свидетельствует в пользу того, что применение «n-ядерной» модели мир-системы позволяет представить процессы интеграции как «сетевую модель», с которой реально учитываются межрегиональные и межкультурные взаимодействия.

### Заключение

Проблема реконструкции известных концепций социальной динамики перед лицом новых эмпирических и теоретических данных является актуальной сама по себе. В то же время, интеграционные процессы, происходящие в современной Евразии – это реальность, которая требует объяснения. Естественно, в объеме одной статьи достаточно трудно охватить все вопросы, касающиеся оснований и обоснования концепции «n-ядерной» модели мир-системы, показать то, как она объясняет и предсказывает явления и структуры исторической динамики.

Тем не менее мы уверены в том, что учет возможности одновременного существования нескольких «ядер» в рамках одной мир-системы объясняет формирующуюся «дуоцентричную» модель геополитики, разделенную на сферы влияния США и КНР, а также достаточно адекватно схватывает роль и место России в данной системе. На современном историческом этапе, государства, участвуя в процессах глобальной интеграции, представляются субъектами достаточно сложной онтологии. Предложенная концепция «n-ядерной» модели мир-системы схватывает, на наш взгляд, одну из наиболее важных черт ландшафта описываемого взаимодействия государств – его (ландшафта) «многополярность», которую следует понимать в динамических терминах. Ни одно из государств, даже входящих или единолично составляющих ядро мир-системы, не свободно от того, что быть субъектом воздействия со стороны другого «центра силы», формирование которого может обеспечиваться тем, что даже те государства, которые традиционно составляют «периферию», могут организовывать или быть вовлекаемыми в различные интеграционные процессы. В этом смысле, положение России, как инициатора и активного участника интеграционных процессов в рамках Евразийского экономического союза, Шанхайской организации сотрудничества и целого облака проектов «Один пояс – один путь», не означает устойчивого положения страны на «полупериферии», – поскольку успешность реализации интеграционных процессов, в данной модели, гарантирует формирование нового «центра силы».

<sup>12</sup> «One belt, one road: Australia needs to bide its time» [Электронный ресурс]. URL: <http://www.theaustralian.com.au/opinion/columnists/paul-kelly/one-belt-one-road-australia-needs-to-bide-its-time/news-story/22c632e9ef23a75300a2773fd4938fc8> (дата обращения 29.08.2017)

<sup>13</sup> «Accord sur la fiscalité de l'épargne entre la Suisse et l'Union européenne» [Электронный ресурс]. URL: <https://www.efd.admin.ch/efd/fr/home/themen/im-pots/steuern-international/accord-sur-la-fiscalite-de-le-pargne-entre-la-suisse-et-lunion-eu.html> (In French) (дата обращения 29.08.2017)





## Благодарности

Авторы статьи выражают признательность профессору кафедры социальной философии и политологии НГУ Н. С. Розову за комментарии, которые были весьма полезны при обсуждении основной идеи статьи, а также ректору НГУ член-корреспонденту РАН М. П. Федоруку за внимание и оказанную поддержку проведения исследований в области анализа и прогнозирования интеграционных процессов в современной Евразии.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Berger T., Grabert S., Kempa B.** Global macroeconomic uncertainty // *Journal of Macroeconomics*. – 2017. – Vol. 53. – P. 42–56. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.jmacro.2017.05.005>
2. **Woo J. J., Ramesh M., Howlett M., Coban M. K.** Dynamics of global financial governance: Constraints, opportunities, and capacities in Asia // *Policy and Society*. – 2016. – Vol. 35, Issue 3. – P. 269–282. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.polsoc.2016.10.002>
3. **Баталов Э. Я.** Мир-политология как научная субдисциплина // *Международные процессы*. – 2014. – Т. 12, № 36–37. – С. 6–19.
4. **Sahoo M., Babu M. S., Dash U.** Long run sustainability of current account balance of China and India: New evidence from combined cointegration test // *Intellectual Economics*. – 2016. – Vol. 10, Issue 2. – P. 78–91. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.intele.2017.02.002>
5. **Киреева А. А.** Соотношение сил великих держав в Восточной Азии: метод структурированной оценки // *Международные процессы*. – 2013. – Т. 11, № 34. – С. 95–102.
6. **Malle S.** Russia and China in the 21st century. Moving towards cooperative behaviour // *Journal of Eurasian Studies*. – 2017. – Vol. 8, Issue 2. – P. 136–150. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.euras.2017.02.003>
7. **Буторина О. В.** Особенности евразийской модели экономической интеграции // *Современная Европа*. – 2016. – № 2. – С. 28–32.
8. **Андропова И. В.** Евразийский экономический союз: потенциал и ограничения для регионального и глобального лидерства // *Вестник международных организаций*. – 2016. – Т. 11, № 2. – С. 7–23. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1996-7845-2016-02-07>
9. **Анисимов А. М., Попова А. А.** Структурно-топологический анализ взаимодействия акторов мирохозяйственной системы: на примере исследования интеграции стран ЕС и ЕАЭС // *Вестник международных организаций*. – 2016. – Т. 11, № 2. – С. 140–159. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1996-7845-2016-02-140>
10. **Братерский М. В.** Изоляционизм против геополитики: двойственная роль Евразийского союза в системе глобального управления // *Вестник международных организаций*. – 2016. – Т. 11, № 2. – С. 58–70. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1996-7845-2016-02-58>
11. **Конаровский М. А.** Россия – ШОС: некоторые элементы стратегии // *Вестник международных организаций*. – 2016. – Т. 11, № 4. – С. 149–161. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1996-7845-2016-04-149>
12. **Арапова Е. Я.** Морской шелковый путь XXI века против Северного морского пути: угрозы и возможности // *ЭТАП: Экономическая теория, анализ, практика*. – 2014. – № 4. – С. 84–93.
13. **Син Л., Чэньсин В.** Китайская политология о смысле и перспективах Евразийского союза // *Международные процессы*. – 2014. – Т. 12, № 38. – С. 70–82.
14. **Скриба А. С.** Сопряжение ЕАЭС и Экономического пояса Шелкового пути: интересы участников и вызовы реализации // *Вестник международных организаций*. – 2016. – Т. 11, № 3. – С. 67–81. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1996-7845-2016-03-67>



15. **Макаров И. А., Соколова А. К.** Сопряжение евразийской интеграции и Экономического пояса Шелкового пути: возможности для России // Вестник международных организаций. – 2016. – Т. 11, № 2. – С. 40–57. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1996-7845-2016-02-40>
16. **Михневич С. В.** Счастье от разума: «умная сила» КНР и ее влияние на развитие архитектуры безопасности в Азиатско-Тихоокеанском // Вестник международных организаций. – 2016. – Т. 11, № 1. – С. 92–125. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1996-7845/2016-01-92>
17. **Бордачев Т. В., Казакова А. И., Скриба А. С.** Институты для мира в Евразии // Вестник международных организаций. – 2016. – Т. 11, № 2. – С. 24–39. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1996-7845-2016-02-24>
18. **Зуйков Р. С.** Мировая система в начале XXI века: опыт реконцептуализации // Международные процессы. – 2013. – Т. 11, № 33. – С. 20–36.
19. **Мартынов Б. Ф.** Многополярный или многоцивилизационный мир? // Международные процессы. – 2009. – Т. 7, № 21. – С. 13.
20. **Derluigan G.** Spaces, Trajectories, Maps: Towards a World-Systems Biography of Immanuel Wallerstein // Journal of World-Systems Research. – 2015. – Vol. 21, № 2. – P. 448–459. DOI: <http://dx.doi.org/10.5195/jwsr.2015.14>
21. **el-Ojeili C.** Reflections on Wallerstein: Modern World-System, Four Decades On // Critical Sociology. – 2015. – Vol. 41, Issue 4-5. – P. 679–700. <http://dx.doi.org/10.1177/0896920513497377>
22. **Pawluszko T.** Perspektywa wykorzystania badań nad systemem-światem w analizie stosunków międzynarodowych w XXI wieku // Historia i Polityka. – 2017. – № 21 (28). – P. 9–25. DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/HiP.2017.017>
23. **Wallerstein I.** A World-System Perspective on the Social Sciences // British Journal of Sociology. – 1976. – Vol. 27, № 3. – P. 343–352. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/589620>
24. **Fortesque S.** Russia's economic prospects in the Asia Pacific Region // Journal of Eurasian Studies. – 2016. – Vol. 7, Issue 1. – P. 49–59. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.euras.2015.10.005>
25. **Dadabaev T.** Evaluations of perestroika in post-Soviet Central Asia: Public views in contemporary Uzbekistan, Kazakhstan and Kyrgyzstan // Communist and Post-Communist Studies. – 2016. – Vol. 49, Issue 2. – P. 179–192. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.postcomstud.2016.03.001>
26. **Eom G. H.** Silk roads again: Revisiting roads connecting Eurasia // Journal of Eurasian Studies. – 2017. – Vol. 8, Issue 1. – P. 1–2. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.euras.2016.12.002>
27. **Kirkham K.** The formation of the Eurasian Economic Union: How successful is the Russian regional hegemony? // Journal of Eurasian Studies. – 2016. – Vol. 7, Issue 2. – P. 111–128. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.euras.2015.06.002>
28. **Golobokov A. S.** Various forms and mechanisms of Chinese-Russian cooperation in the energy sphere and the role of non-governmental structures // Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences. – 2015. – Vol. 1, Issue 1. – P. 45–48. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.psr.2016.01.002>



DOI: [10.15293/2226-3365.1802.10](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.10)

Andrei Alexandrovich Obukhov,

Candidate of Economics Sciences,

Researcher of Center for Analysis of Integration Processes in Contemporary Eurasia, Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-8822-7909>

E-mail: [a.obukhov@nsu.ru](mailto:a.obukhov@nsu.ru)

Nikita Vladimirovich Golovko,

Doctor of Philosophy Sciences, Professor,

Department of Ontology, Epistemology and Methodology of Science,

Novosibirsk State University, Novosibirsk, Russian Federation.

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-4707-1231>

E-mail: [golovko@philosophy.nsc.ru](mailto:golovko@philosophy.nsc.ru)

## Reconstruction of the world-system theory in the context of the integration processes of modern Eurasia

### Abstract

**Introduction.** Immanuel Wallerstein's world-system theory is one of the most well-known macrosociological paradigms describing the phenomena and structures of historical dynamics. The article aims to generalize the Wallerstein's results on the basis of the analysis of geopolitical and geo-economic interstate integration within the framework of contemporary Eurasia. The first notion to reconsider is the concept of the "core" of the world system which is analyzed in the context of the "duocentric" model of geopolitics that has been formed in the last few years by the special political role played now by the United States and China.

**Materials and Methods.** The methodological basis of the study is the concept of the "world-system" by I. Wallerstein. We understand the concept of the "world-system" as a research program by I. Lakatos and analyze its positive heuristics, putting forward auxiliary hypotheses that suggest a "more complex" model of "reality", in order to show the progressive nature of the concept of the "world-system" as a program. As the main "empirical basis", the foundations and prospects for the development of the international political and economic systems are considered, strategically following the three main integration projects in the region, – the development of the Eurasian Economic Union, the Shanghai Cooperation Organization, and China's "One belt, one road" comprehensive project.

**Results.** The possibility to expand the concept of the "world-system" is demonstrated owing to the concept of the simultaneous existence of several "cores" within the framework of one world system. The new "expanded" model of the world-system is aimed to take into account the gravitation of individual states to these or those global "centers of power" and, according to the authors, is able to more profoundly show, first, that the geopolitical place and strategies of those states that are clearly do not fall into this or that basic category of the "one-core" model (Australia, Switzerland, Scandinavian countries, etc.), and secondly – to present the process of Eurasian integration as a "network project" which takes into account "inter-civilizational" interaction – an interaction between states which are included into the "spheres of influence" by different "centers of power".

**Conclusions.** The complexity of describing the processes of global integration is related to the fact that each participating state should be represented as a subject of a rather complex ontology. In this sense, the proposed concept of the "n-core" model of the world-system grasps, in our opinion, one



of the most important features of the landscape of the described interaction of states – its multipolarity. None of the states, even those which are a part of or solely the core of the world system, are free from being subject of influence from another "center of power", the formation of which can be ensured by the fact that even those states that traditionally make up the "periphery" can organize or be involved in various integration processes.

#### Keywords

*New Silk Road; China; Integration Processes; World-System Analysis; Geopolitics; Geo-economics.*

#### Acknowledgements

*The reported study was supported by Russian Ministry of Science and Education under 5-100 Excellence Programme*

### REFERENCES

1. Berger T., Grabert S., Kempa B. Global macroeconomic uncertainty. *Journal of Macroeconomics*, 2017, vol. 53, pp. 42–56. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.jmacro.2017.05.005>
2. Woo J. J., Ramesh M., Howlett M., Coban M. K. Dynamics of global financial governance: Constraints, opportunities, and capacities in Asia. *Policy and Society*, 2016, vol. 35, issue 3, pp. 269–282. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.polsoc.2016.10.002>
3. Batalov E. Ja. World-Politology: an Emerging Sub-Discipline. *International Trends*, 2014, vol. 12, no. 36–37, pp. 6–19. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23488858>
4. Sahoo M., Babu M. S., Dash U. Long run sustainability of current account balance of China and India: New evidence from combined cointegration test. *Intellectual Economics*, 2016, vol. 10, issue 2, pp. 78–91. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.intele.2017.02.002>
5. Kireeva A. A. Great Powers and Power Dynamics in East Asia. *International Trends*, 2013, vol. 11, no. 34, pp. 95–102. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21742069>
6. Malle S. Russia and China in the 21st century. Moving towards cooperative behavior. *Journal of Eurasian Studies*, 2017, vol. 8, issue 2, pp. 136–150. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.euras.2017.02.003>
7. Butorina O. V. The specifics of the Eurasian model of economic integration. *Contemporary Europe*, 2016, no. 2, pp. 28–32. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=25984453>
8. Andronova I. V. Eurasian Economic Union: Opportunities and Barriers to Regional and Global Leadership. *International Organisations Research Journal*, 2016, vol. 11, no. 2, pp. 7–23. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1996-7845-2016-02-07>
9. Anisimov A. M., Popova A. A. A Structural-Topological Analysis of the Relationship between Actors of Multiple Connections: Intercommunication between the European Union and the Eurasian Economic Union. *International Organisations Research Journal*, 2016, vol. 11, no. 2, pp. 140–159. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1996-7845-2016-02-140>
10. Bratersky M. V. Isolationism versus Geopolitics: The Dual Role of the Eurasian Economic Union in Global Governance. *International Organisations Research Journal*, 2016, vol. 11, no. 2, pp. 58–70. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1996-7845-2016-02-58>
11. Konarovskiy M. A. Russia and the Shanghai Cooperation Organization: Some Elements of Strategy. *International Organisations Research Journal*, 2016, vol. 11, no. 4, pp. 149–161. DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1996-7845-2016-04-149>
12. Arapova E. J. Maritime Silk Road vs. Northern Sea Route: Threats and Opportunities. *ETAP: Economic Theory, Analysis and Practice*, 2014, no. 4, pp. 84–93. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=22156433>
13. Xing Li, Chenxing Wang. China's Take on the Future of the Eurasian Union. *International Trends*, 2014, vol. 12, no. 38, pp. 70–82. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=23065141>



14. Skriba A. S. The Eurasian Economic Union and the Silk Road Economic Belt: Players, Interests and Implementation Challenges. *International Organisations Research Journal*, 2016, vol. 11, no. 3, pp. 67–81. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1996-7845-2016-03-67>
15. Makarov I. A., Sokolova A. K. The Eurasian Economic Union and the Silk Road Economic Belt: Opportunities for Russia. *International Organisations Research Journal*, 2016, vol. 11, no. 2, pp. 40–57. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1996-7845-2016-02-40>
16. Mikhnevich S. V. The Glory of Intelligence: China's Smart Power and the Implications for Security in the Asia-Pacific Region. *International Organisations Research Journal*, 2016, vol. 11, no. 1, pp. 92–125. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1996-7845/2016-01-92>
17. Bordachev T. V., Kazakova A. I., Skriba A. S. Institutions for a Peaceful Eurasia. *International Organisations Research Journal*, 2016, vol. 11, no. 2, pp. 24–39. (In Russian) DOI: <http://dx.doi.org/10.17323/1996-7845-2016-02-24>
18. Zuikov R. S. Russia and the Global World of the XXI Century general Systems Theory Analysis. *International Trends*, 2013, vol. 11, no. 33, pp. 20–36. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20788159>
19. Martynov B. F. Multipolar or Multi-Civilizational World?. *International Trends*, 2009, vol. 7, no. 21, pp. 13. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=16972911>
20. Derluguian G. Spaces, Trajectories, Maps: Towards a World-Systems Biography of Immanuel Wallerstein. *Journal of World-Systems Research*, 2015, vol. 21, no. 2, pp. 448–459. DOI: <http://dx.doi.org/10.5195/jwsr.2015.14>
21. el-Ojeili C. Reflections on Wallerstein: The Modern World-System, Four Decades On. *Critical Sociology*, 2015, vol. 41, issue 4-5, pp. 679–700. <http://dx.doi.org/10.1177/0896920513497377>
22. Pawluszko T. Perspectives of Application the World-Systems Analysis Approach in the Study on International Relations in 21st Century. *Historia i Polityka*, 2017, no. 21 (28), pp. 9–25. (In Polish) DOI: <http://dx.doi.org/10.12775/HiP.2017.017>
23. Wallerstein I. A World-System Perspective on the Social Sciences. *British Journal of Sociology*, 1976, vol. 27, no. 3, pp. 343–352. DOI: <http://dx.doi.org/10.2307/589620>
24. Fortesque S. Russia's economic prospects in the Asia Pacific Region. *Journal of Eurasian Studies*, 2016, vol. 7, issue 1, pp. 49–59. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.euras.2015.10.005>
25. Dadabaev T. Evaluations of perestroika in post-Soviet Central Asia: Public views in contemporary Uzbekistan, Kazakhstan and Kyrgyzstan. *Communist and Post-Communist Studies*, 2016, vol. 49, issue 2, pp. 179–192. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.postcomstud.2016.03.001>
26. Eom G. H. Silk roads again: Revisiting roads connecting Eurasia. *Journal of Eurasian Studies*, 2017, vol. 8, issue 1, pp. 1–2. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.euras.2016.12.002>
27. Kirkham K. The formation of the Eurasian Economic Union: How successful is the Russian regional hegemony?. *Journal of Eurasian Studies*, 2016, vol. 7, issue 2, pp. 111–128. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.euras.2015.06.002>
28. Golobokov A. S. Various forms and mechanisms of Chinese-Russian cooperation in the energy sphere and the role of non-governmental structures. *Pacific Science Review B: Humanities and Social Sciences*, 2015, vol. 1 (1), pp. 45–48. DOI: <https://dx.doi.org/10.1016/j.psr.2016.01.002>

Submitted: 02 December 2017    Accepted: 09 March 2018    Published: 30 April 2018



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





[www.vestnik.nspu.ru](http://www.vestnik.nspu.ru)

# МАТЕМАТИКА И ЭКОНОМИКА

**MATHEMATICS AND ECONOMICS**



© К. К. Бегалинова, М. С. Ашилова

DOI: [10.15293/2226-3365.1802.11](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.11)

УДК 101+37

## ВЛИЯНИЕ ОБЩЕСТВА ПОТРЕБЛЕНИЯ НА СИСТЕМУ ОБРАЗОВАНИЯ

К. К. Бегалинова, М. С. Ашилова (Алматы, Казахстан)

**Проблема и цель.** В статье исследуется проблема генезиса системы образования в новых экономических и социально-культурных условиях. Цель статьи – проанализировать особенности формирования общества потребления и показать, какое влияние оно оказало на систему современного образования.

**Методология.** Авторами использованы общенаучные методы анализа, синтеза философских концепций, диалектический метод, принципы историзма, единства исторического и логического.

**Результаты.** Показано, что сущностным отличием современного общества является непрерывная цепь потребления, ставшая главным содержанием общественной жизни. Инструментами, способствующими этому, выступают средства массовой коммуникации, массовая культура, мода, реклама, медиа. Взятые вместе они представляют собой существенный фактор по общественной трансформации, создавая новые ценности (псевдоценности), жизненные ориентиры, идеи и идеалы. Основными результатами исследования являются положения о том, что общество потребления оказало серьезное влияние на все сферы жизнедеятельности человека, включая систему образования. В современном мире образование глубоко конъюмеризировано, лишено гуманистического начала, симулятивно. Авторами подчеркивается роль философии образования в решении образовательного кризиса, высказывается необходимость возвращения образованию его сущностных черт: фундаментализации, гуманизации, экологизации.

**Заключение.** Делается вывод о том, что образование, лишившись содержания и сущности в обществе потребления, будет способствовать лишь разрушению человека, а не его развитию.

**Ключевые слова:** философия образования; общество потребления; конъюмеризм; симуляция; глобализация; вестернизация; образовательный кризис; ценности массовой культуры.

### Постановка проблемы

XXI век ознаменовал собой не только вхождение в новую эру, но и качественную трансформацию социокультурной жизни.

Особенно отчетливо эта трансформация отразилась на постсоветских странах, в начале нового века открывшихся миру, и в частности Западу. Влияние западноевропейских стран

**Бегалинова Калимаш Капсамаровна** – доктор философских наук, профессор, Казахский национальный университет имени аль-Фараби.

E-mail: [kalima910@mail.ru](mailto:kalima910@mail.ru)

**Ашилова Мадина Серикбековна** – кандидат философских наук, преподаватель, кафедра международных коммуникаций, Казахский университет международных отношений и мировых языков имени Абылай хана.

E-mail: [madina.almatytv@gmail.com](mailto:madina.almatytv@gmail.com)



переоценить сложно – большинство постсоветских республик, включая Казахстан, до сих пор активно внедряют принципы рыночной экономики, наращивают конкурентоспособность, стремятся соответствовать высоким стандартам Европы и Америки. Вслед за ведущими развитыми странами мы вступили в постиндустриальную фазу развития, перешли от общества, нацеленного на производство, к обществу потребления. Консьюмеризм проник во все сферы жизнедеятельности человека. Не обошла стороной эта тенденция и систему образования.

Современные зарубежные исследователи активно работают над проблемами будущего философии образования [1], повышения этики современных педагогов [2; 3], реформирования национальных образовательных систем [4–6] и др. Интерес для исследования представили и работы российских ученых, занимающихся вопросами развития образования в условиях глобализации [7; 8], информационного общества<sup>1</sup>, государственных реформирования [9], глобальной культуры [10]. В целом, российскими исследователями подчеркивается необходимость повышения нравственного начала в учебном процессе<sup>2</sup> [11], необходимости культуросообразного становления личности [12].

В статье мы исследуем проблему генезиса системы образования в новых экономических и социально-культурных условиях. Цель нашего исследования – проанализировать современное общество потребления и его влияние на систему образования. Задачи исследования: показать, как исторически менялась система образования, какие факторы влияли на

ее трансформацию; проанализировать какие изменения произошли в системе образования с установлением общества потребления; что сегодня включают понятия «знание», «образование», «учитель», «воспитание» и какова роль современной философии образования в преодолении негативных факторов влияния консьюмеризма.

### Методология исследования

В работе применены общие научные методы (анализ, синтез), диалектический метод, принцип историзма, единства исторического и логического. Система образования рассмотрена в ее непрерывном развитии и трансформации. Авторы показывают, что образование прошло длительный путь развития, каждый скачок в его истории был связан с изменением определенных экономических и социально-культурных условий. Современное общество, появившееся в XX веке и характеризующееся как общество потребления, предъявило системе образования новые требования, в корне изменив ее цели и задачи. В исследовании применен метод сравнения, в частности, проводится сравнительный анализ системы образования в эпоху общества потребления и до него. А также анализируется сущность современного образования, его основные черты.

Вопросы образования и воспитания так или иначе присутствовали во всех философских концепциях и теориях, начиная с древних времен. Как отдельная дисциплина философия образования появилась лишь в начале XX века с работами Д. Дьюи, выдающегося американского философа и теоретика. Развивалась она в различных направлениях, на сегодняшний день

<sup>1</sup> Ильин А. Г. Философия в информационном обществе и образовании // Университет в глобальном мире: новый статус и миссия. – 2017. – С. 100–102.

<sup>2</sup> Ляшко И. А., Карякин Э. А. О роли философии в нравственном образовании // Общество и образования в

XXI веке: опыт, традиции, перспективы (седьмые лозинские чтения). – Псков: Изд-во Псковского гос. ун-та, 2017. – С. 300–306. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=30269240>



выделяют аналитическую, критико-рационалистическую, экзистенциально-диалогическую, гуманистическую и другие виды философии образования. Вопросами становления постиндустриального мира, общества потребления, массовой культуры занимались Э. Фромм, Х. Ортега-и-Гассет, Г. Маркузе, О. Тоффлер, Ф. Фукуяма, Ж. Бодрийяр, Ж.-Ф. Лиотар и многие другие.

Методологической основой исследования послужили работы выдающихся философов образования Дж. Дьюи «Демократия и образования» [13], Ж. Бодрийяра «Общество потребления» [14] и Ж.-Ф. Лиотара «Состояние постмодерна» [15].

В России современные исследования в области философии образования связаны с именами Б. С. Гершунского, А. П. Огурцова, В. В. Платонова, Э. Н. Гусинского, Э. Ю. Турчаниновой, Н. В. Наливайко и др. Российскими философами ставится задача по противодействию негативному влиянию на образование массовой культуры, глобализации, общества потребления, а также возвращению системе образования ключевых ее составляющих: фундаментализации, гуманизации и экологизации.

#### Результаты исследования

*Зависимость системы образования от экономических и социокультурных условий.* История показала, что систему образования во многом определяют социокультурная ситуация и характер экономического развития. Так, в эпоху Возрождения и Реформации под влиянием прогрессивных общественных преобразований и ухода от диктата церкви в образовании проявились тенденции гражданского воспитания. После длительных ограничений и христианского аскетизма детей начали воспитывать в духе «человека-гражданина», развивающегося и телесно, и духовно. Не только

позволялись, но и поощрялись занятия науками, искусством, ремеслами, что дало людям Западной Европы невиданную ранее творческую свободу. Двигателем прогресса стала интеллектуальная элита, как правило, формирующаяся в стенах университетов.

Новое время, характеризующееся Великими географическими открытиями, крупными капиталистическими преобразованиями и бурным развитием науки, кардинально изменило сферу образования. Оно потребовало от образовательной системы большей приближенности к жизни, обучению реальным знаниям, адекватным производственным и научным потребностям эпохи. От университетов к школам, от интеллектуальной элиты в сторону простых людей. Знание поистине стало силой (Ф. Бэкон), ведь от качества и количества образованных людей зависели темпы и скорость общественного прогресса. После того как Я. А. Коменский выдвинул идею школы в качестве «мастерской людей», появилась классно-урочная система, существующая и поныне. Она позволила конвейерно, в массовом масштабе «образовывать» людей, унифицировать и стандартизировать знания, была создана первая гуманитарная технология. Проект «учить всех, всему и обо всем» растянулся на триста лет, пока в XX веке в развитых странах полностью не ликвидировали безграмотность, и позволил образованию перейти из элитного в эгалитарное, доступное большей массе населения [16, с. 134].

Следует отметить, что преобразования в сфере образования и в общественном сознании происходят, как правило, в переломные периоды истории, «при коренной смене общественных отношений, когда осуществляется передел собственности, ломаются сложившиеся экономические уклады» [17, с. 25]. При изменении характера общественных отношений меняются содержание, формы проявления и



ценности системы образования, а потому неудивительно, когда в XX веке (а для постсоветских стран – в конце XX века) с бурным развитием капитализма утверждаются рыночные отношения, образованию приходится вновь начинать трансформацию, подстраиваться под новые общественные реалии, под глобальный рынок. Существующая система образования (в том числе, советская) оказалась не в состоянии обеспечить общество рыночной экономики необходимыми ей новыми «конкурентоспособными» и «одномерными» людьми. Массовой гуманитарной технологии пришлось уступить место педагогике, ориентированной на жесткую конкуренцию и практический результат. Образование вновь начало процесс подстраивания под политические и экономические реалии развития общества. Выдающийся теоретик философии образования Д. Дьюи выдвинул постулат (ставший во многих странах основным), в соответствии с которым школа должна быть «приспособлена к общественной жизни» [18, с. 147]. Иными словами, школа должна чутко реагировать на динамику изменений в обществе, и сама быть обществом в миниатюре. Чтобы проследить, насколько успешно наши школы сумели приспособиться к этим реалиям, следует рассмотреть, на каком уровне развития находятся наши общества. Рассмотрим, что они собой представляют в обществе потребления. Каковы особенности консьюмеризма и его влияния на сознание людей?

XXI век исследователи называют веком инноваций, информационной эрой, «третьей волной», веком глобализации и рыночных отношений, самой технологически развитой эпохой в истории человечества. По мере того как информация приобретает все большую значимость, кажется, будто знания и образование также становятся важнее. Однако инфор-

мация – это не знание, развитие информационных технологий и распространение Интернета не обязательно означают повышение уровня образованности. Технические достижения и научный прогресс создают иллюзию развития человека, иллюзию улучшения качества его образования, иллюзию благоденствия. Но за всем этим часто забывается, что современная эпоха характеризуется еще и как самая обезличенная, бездуховная и антигуманная. Еще в середине XX века Ж.-Ф. Лиотар писал, что Освенцим – это конец истории, после него говорить о гуманизме уже невозможно. Человек потерял свою человеческую сущность. Вслед за потерей себя и своей сути, человек потерял и способность творить, производить, продуцировать. Вместо этого свои силы и энергию он тратит на то, чтобы расходовать, уничтожать, потреблять. Ж. Бодрийяр ввел новое понятие, идеально характеризующее современное общество – «общество потребления». В нем развитие получили массовая культура, индустрия развлечений, реклама, массмедиа. Прошло не более 27 лет со дня независимости, но уже можно констатировать – наши страны глубоко прониклись идеей консьюмеризма; из общества производства и распределения мы вслед за европейскими странами перешагнули в общество потребления. Слово «потребление» означает использование продукта (предмета) в процессе удовлетворения своих потребностей. Однако в тех обществах, где развиты социально-культурные сферы, потребление несколько выходит за рамки своего определения. В. В. Радаев отмечает, что «в современном мире все более значимая часть потребляемых благ выражена не вещами, а услугами, которые могут вообще не принимать предметную форму, реализуясь посредством отношений между людьми. Поэтому физическая сторона процесса потребления имеет подчинен-





ный характер» [19, с. 5]. В этом смысле потребление образования будет означать потребление некой услуги, возникающей в результате социального взаимодействия. Процесс потребления имеет определенные качества, без которых оно не может существовать: 1) наличие полезных свойств, при создании и сохранении которых был задействован человеческий труд; 2) способность удовлетворять индивидуальные и групповые человеческие потребности этими свойствами; 3) наличие стоимости у этих свойств, которая расходуется в процессе потребления (обладание объекта или явления ликвидностью) [20]. Иначе говоря, потребление – это «использование полезных свойств того или иного блага, сопряженное с удовлетворением личных потребностей человека и расходом (уничтожением) стоимости данного блага» [20].

Парадокс акта потребления в сфере образования заключается в том, что система образования начинает оцениваться по стоимости: чем оно дороже, тем значимее, что далеко не всегда соответствует действительности. Как итог – происходит искажение ценностей. Сам факт того, что из самооценности и самоцели образование получает до сих пор ему неизвестную стоимостную оценку, исходящую скорее из экономических и материальных показателей, нежели от содержания и качества образования, а это уже искажение его сути.

«Общество потребления – это не просто общество изобилия, где вдоволь всяких вещей. Это общество, в котором потребление сделалось главным содержанием общественной жизни, оттеснив на второй план производство и накопление», – справедливо указывал Ж. Бодрийяр [2]. Производство и потребление присущи любому человеческому сообществу.

Но сегодня потребление в развитых капиталистических странах достигло такого масштаба, что приходится печально констатировать, что потребление стало доминирующим, более того – оно стало самоцелью. Путеводными нитями, позволяющими современному человеку своевременно удовлетворять свои потребности и многократно их преумножать, выступают массовая культура, средства массовой информации, реклама, мода. В своих работах теоретики современного общества З. Бауман и Ж. Бодрийяр нередко сравнивают процесс потребления с новой религией, «храмами» которых выступают супермаркеты и торговые центры. Однажды попав в сети этой религии, сложно выбраться из ее заколдованного круга. Э. Фромм отмечал, что потребительство – это бесконечный круговорот: временное обладание – выбрасывание – новое приобретение<sup>3</sup>.

Западные страны заражают вирусом консюмеризма страну за страной, сегодня уже можно констатировать, что общество потребления стало глобальным явлением. А. Н. Чумаков хоть и отмечает, что глобализация изначально и, в первую очередь, это объективный процесс, который является исходным и ключевым в определении динамики и тенденции глобальных процессов, но и не исключает того, что порой субъективный фактор играет в нем принципиальную роль. Под субъективным фактором можно понимать целенаправленную вестернизацию, продвижение западных ценностей и стереотипов, ведь они чаще появляются не посредством объективных причин, а вследствие хорошо продуманной геополитики. М. Кастельс считает, что и становление глобальной экономики – это также результат идеологии, сформированной определенными мировыми игроками, а не сложной игры

<sup>3</sup> Фромм Э. Психоанализ и религия. – К.: Ника- Центр, 1998. – С. 254.



рыночных сил. «Глобальная экономика была создана не рынками, а взаимодействием между рынками, правительствами и международными финансовыми институтами» [21, с. 74].

Консюмеризм предполагает не только потребление, это особая «разновидность потребления, опирающаяся на принцип расточительства», отмечает В. И. Ильин [22, с. 6]. Консюмеризм в данном его понимании существовал всегда, пока в обществе был класс сильных и богатых. Однако в XX веке он приобрел невиданный ранее масштаб, по мере того, как массовое производство втянуло в активное (расточительное) потребление абсолютное большинство населения. Не только богатый, но и средний класс прекратил борьбу за существование и выживание. Чем эта ситуация чревата и опасна, в частности, для системы образования? Отметим некоторые факторы.

*Трансформация системы. Основные черты образования в обществе потребления.* Современное образование часто винят в неактуальности, несвоевременности, отрыве от производства. Знания, которые получают школьники и студенты, отстают на 20, а то и более лет. Пытаясь наверстать упущенное и догнать реальное производство, педагогов заставляют то обновлять, то упрощать содержание образования, не понимая, что гонка эта бесконечна и безрезультатна. Современное производство разительно отличается от производства предыдущих эпох. Прежде всего, оно нацелено на недолговечность, одноразовость. В эпоху потребления и господства модные вещи не должны быть прочными, надежными и предназначенными для длительного использования. Напротив, срок годности их должен быть максимально коротким, чтобы не прерывать цепь постоянного потребления. Не зря О. Тоффлер называет современное общество – «обществом выбрасывателей». «Экономика

прочности» сменилась «экономикой недолговечности». «Общество потребления реализует стремление к вещам, но еще более оно нуждается в их разрушении», справедливо отмечал Ж. Бодрийяр [2, с. 72].

«Одноразовость» и «непрочность» проникли во все сферы жизнедеятельности человека: их легко можно обнаружить не только в мире вещей, но также и в межличностных отношениях, которые становятся все более мимолетными, в семейных отношениях, которые становятся все более хрупкими, и даже в образовании, которое становится все более неактуальным и отставшим.

Возникает вопрос: нужно ли догонять производство, ориентированное на «одноразовость» и «непрочность»? Нужно ли создавать и культивировать такие же одноразовые знания, которые нужны лишь для того, чтобы быть использованным, потребленным – и тут же исчезнуть (устареть) в процессе потребления? Другой вопрос: нужно ли наращивать эти знания, которые мало того, что являются одноразовыми, также являются механическими, пригодными для машин, нежели для человека?

Уже не только в развитых, но и в остальных странах мира идет масштабное вытеснение человека из производства, наблюдается передача человеческих функций машинам, роботам и технологиям. В качестве рабочего человек производству более не нужен. На фабриках и производствах человеческие функции с успехом заменяют автоматы. Производство ждет от человека лишь потребления, стимулирующего новые идеи, новые заказы, и как следствие – новые товары. Система образования, состоящая исключительно из таких механических функциональных знаний, не подкрепленная ни духовными ценностными ориентирами и гуманизмом, ни фундаментальными научными познаниями, очень быстро



устаревают, рано становятся неактуальными, а потому оторвано от «реалий жизни». «Одноразовые», «недолговечные», механические знания составляют содержание системы образования общества потребления.

Еще одна отличительная черта современного образования – дефицит воспитательного и частое отсутствие в нем нравственного начала. Массовая культура – это, с одной стороны, продукт общества потребления, но с другой – мощный фактор для формирования новых ценностей. Сегодня массовая культура заполнила мировое информационное пространство. Культивируя насилие, жажду прибыли и эгоизм, она разрывает социальные связи, уничтожает в человеке уважение к культурному наследию, оскверняет духовные начала. «Американская массовая культура стремится облегчить человеку процесс мышления до такой степени, чтобы его, в конце концов, совсем выключить, особенно в тех его формах, которые связаны с императивами сложного нравственного выбора. Аппелируя к простейшим инстинктам, США через инструменты массовой культуры стремятся превратить ценности американизма в привлекательные и легко усваиваемые образы и образцы, и таким образом взламывают духовные коды культур других локальных цивилизаций»<sup>4</sup>. Благодаря глобализации, эти явления распространились в мире. Лишившись нравственного и гуманитарно-ценностного содержания, современное образование превратилось в обыкновенный рынок образовательных услуг, а знания – в товар. А потому неудивительно, что, будучи участниками рынка, учреждения образования следят уже не за качеством образования, а за тем, чтобы быстро и своевременно удовлетворять потребности людей – в

механических знаниях, в популярных специальностях, негромоздких учебных материалах. Потерялась уникальность образования, его «штучность». «На наших глазах знание превращается в унифицируемый, широко тиражируемый, рекламируемый, информационно “отформатированный” и ходовой продукт, нуждающийся в маркетинговых стратегиях и менеджерах в большей степени, чем в академических и профессорах с их уникальными педагогическими и исследовательскими способностями»<sup>5</sup>.

Современное образование подвержено моде. Именно она определяет престижность учебного заведения, профессорско-преподавательского состава, отдельных дисциплин, и как следствие, получаемых знаний. И действительно, какой молодой человек не мечтает сегодня учиться в Европе или Америке, хотя всем известно, что российское образование, являющееся наследником советской школы, не хуже, а то и лучше? Почему в обществе крайне популярны такие невостребованные специальности, как финансы или юриспруденция? И, напротив, почему молодые люди с неохотой идут учиться на учителей или врачей, в которых так нуждается общество? Мода. В эпоху капитализма и потребления, считает В. Зомбарт, немного найдется других явлений социальной жизни, которые бы характеризовали ее так ясно, как это делает мода. К сожалению, далеко не всегда мода на специальности или мода на отдельные вузы отвечает истинным потребностям человека и общества, чаще – отвечает иллюзорным.

Знания в эпоху потребления – это мозаичный раздробленный товар, сбываемый в виде отдельных компетенций. Французский мыслитель Ф. Лиотар считал, что мотивами

<sup>4</sup> Борс М. Бунтарь Иисус. Жизнь и миссия в контексте двух эпох / пер. с англ. М.И. Завалова. – М.: Эксмо, 2009. – С. 26.

<sup>5</sup> Кондрусева В. М. Проблемы образования становящегося информационного общества // Сучасні проблеми науки та освіти. – Харьков, 2012. – С. 175–176.



получения высшего образования являются вопросы: «Как я могу повысить свои возможности зарабатывать?», «Как образование повлияет на мою конкурентоспособность?» Поэтому «знание не будет больше передаваться enbloc (как единое целое), один раз и на всю жизнь, скорее оно будет сервироваться, как стол в ресторане» [3, с. 49]. Современное образование, как справедливо отметил Э. Фромм, больше похоже на «шведский стол». «Возникла «мозаичная культура» (в противовес «университетской»). Возник и ее носитель – «человек массы», наполненный сведениями, нужными для выполнения контролируемых операций. Человек самодовольный, считающий себя образованным, но образованным именно, чтобы быть винтиком-«специалистом». Причем в этой мозаичной культуре, как признают эксперты, знания формируются даже не системой образования, а средствами массовой коммуникации<sup>6</sup>. Отсюда еще одна особенность образования в эпоху потребления – источником знаний выступают не школы и университеты, а медиа и средства массовой коммуникации, поэтому неудивительно, что эти знания поверхностны и бессистемны. Итогом воздействия средств массовой коммуникации и, как следствие, одним из индикаторов общества потребления, отмечает С. Ауструма, становится мышление толпы, которое и порождает псевдоценности, современные стратегии и идеологию молодежи<sup>7</sup>.

В обществе потребления знания уравнились с информацией. Знания-информация легко создаются, легко дробятся на части,

легко транслируются по каналам. Знания лишились общечеловеческого, ценностного, воспитательного содержания. Сегодня образованный человек – это человек, обладающий более-менее актуальной информацией из узко ограниченной профессиональной сферы.

Соответственно, меняется и роль учителя. Педагоги превратились в бизнесменов, торгующих информацией, и тестер (составитель экзаменационных тестов). Еще в конце XX века Ж. Лиотар отмечал, что «появление банка данных – это похоронный колокол для Учителя» [3, с. 53]. В условиях информатизации общества, появления дистанционного образования, теряется непосредственная связь между педагогом и обучающимся. Более того, часто их общение и контакт заменяется механической работой с компьютерами. Но подобное образование не выдерживает никакой критики. «Те, кто полагают, что расширение доступа к Интернету позволит справиться с невежеством, по всей видимости, заблуждаются. Можно попытаться через компьютер смоделировать процесс смешения красок, но нельзя смоделировать работы импрессионистов. Попытки на все и вся ввести стандарты означает изъять из человеческой жизни все, что связано с интуицией, озарением, чувством и т. д.»<sup>8</sup>.

Контроль знаний в современном обществе целиком и полностью отдан в распоряжение тестов. Но они, считает Д. Джекобс, гораздо более годятся для проверки интеллекта роботов, чем средством стимулирования и поощрения критического мышления и глубокого

<sup>6</sup> Музыченко А. В., Назарова Н. С., Стрижова И. А. Общество потребления в эпоху глобализации: социально-политические аспекты. – Одесса: Печатный дом, 2014. – С. 58.

<sup>7</sup> Austruma S. Change of values in the consumer society // SHS Web of Conferences 2, 00004. – EDP Sciences. – 2012. DOI: <https://doi.org/10.1051/shsconf/20120200004>

<sup>8</sup> Музыченко А. В., Назарова Н. С., Стрижова И. А. Общество потребления в эпоху глобализации: социально-политические аспекты. – Одесса: Печатный дом, 2014. – С. 58.



понимания. «Тестера не волнует, ни во имя чего дается и существует образование, ни получаемые знания, ни способ их получения. Ни даже сам получатель. Его интересы – интересы составителя кроссворда и головоломки, заинтересованного лишь в том, чтобы выгодно продать свой продукт»<sup>9</sup>.

Таким образом, основными чертами образования в эпоху общества потребления являются: одноразовость, недолговечность, мозаичность, отсутствие духовного и нравственного начала, отсутствие фундаментальности и экологичности в содержании образования. Вместо знаний – информация, вместо педагогов – бизнесмены и тестеры. Вместо школ – средства массовой коммуникации, социальные сети и медиа. Вместо смысла и предназначения – мода. Вместо реального процесса обучения и воспитания – симуляция. Все вышеописанные черты можно однозначно воспринять как негативные. Они не способствуют развитию общества, а, напротив, разрушают его. Медиа выполнило свою задачу, заставив общество добровольно идти в сторону своей гиперреальности, преумножать псевдоценности и псевдоцели [23]. Отстает ли образование от «реалий жизни», от общественного и научного прогресса? Думается, что нет. Современное образование наилучшим образом готовит людей общества потребления, переключая их сознание, подавляя способность к творчеству и развитию, заменяя вечные ценности псевдоценностями массовой культуры.

### Заключение и обсуждение

Основным выводом настоящего исследования является положение о том, что общество потребления и проникшая в наши страны идеология консьюмеризма кардинальным об-

разом изменили систему образования. Они повлияли на сущность образования, его цель и ценности, отношение к педагогу и обучающемуся; подменили понятие «знание» на понятие «информация», крайне негативно сказались на нравственном и моральном облике современного человека. Иными словами, образование в том его виде, в котором оно существовало прежде, в виде самоценности, самоцели, высшего блага в эпоху господства консьюмеризма перестало существовать.

Сможет ли образование встать на службу истинным потребностям человека, общества и мира? Сможет ли вернуть человека-творца, человека-гуманиста, человека, заботящегося не только о себе, но и о мире вокруг? Образование, как показала история, меняет свой вектор в переломные периоды. И такой период может очень скоро настать. Будет ли будущее у человечества или его ожидает самоуничтожение зависит от того, насколько быстро мы сумеем изменить систему образования и воспитания. Исследователи едины во мнении, что тот мир, который общество потребления представляет как полный изобилия и достатка, на самом деле таковым не является. Иллюзорность и беспечность человека породили глубокий кризис, грозящий в ближайшей перспективе катастрофой. «В настоящее время планету охватил многогранный, системный, глобальный кризис: экологический, социальный и антропный. При этом корнем всех проблем, включая глобальные, оказался сам человек» [24, с. 29]. Раньше образование, как следует из истории, следовало за развитием общества, стремилось догнать его научный и социальный прогресс. Сегодня же возникла такая ситуация, что образованию следует встать у руля и самому направить развитие общества, иначе будет поздно. И в этом

<sup>9</sup> Там же. С. 60.





процессе философии образования, думается, будет отведена главенствующая роль. Что дальше? Какие перспективы видит философия образования? В век рыночной экономики, в переполненном знаниями и образованием мире, неоспоримым преимуществом некоторых университетов станет отпор обществу потребления, считает П. Гиббс [25]. Выберут ли философы для этого одну из уже имеющихся философских концепций, или же выработают новую, покажет время. Однако ясно

одно – философия образования должна дать продуктивный импульс общественным реформам, должна способствовать непрерывному самоосмыслению и улучшению педагогической практики, прогнозировать ее дальнейшее развитие в интересах всего человечества, способствовать возвращению фундаментализации, гуманизации и экологизации современного образования, без которых невозможно формирование поистине высокодуховных и всесторонне развитых личностей.

### СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Clark J. A.** Does Philosophy of Education Have a Future? // *Educational Philosophy and Theory*. – 2015. – Vol. 47, Issue 9: Creating our (educational) futures. – P. 863–869. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1035153>
2. **Orchard J., Heilbronn R., Winstanley C.** Philosophy for Teachers (P4T) – developing new teachers' applied ethical decision-making // *Ethics and education*. – 2016. – Vol. 11, Issue 1. – P. 42–54. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449642.2016.1145495>
3. **Barrett T., Trosky A., Tawadrous A.** Transforming cultural conflict in the foreign language classroom: the case of Arabic at Defense Language Institute // *Pedagogy, Culture & Society*. – 2018. – Vol. 26, Issue 1. – P. 123–139. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1363809>
4. **Hung R.** Cultivation of self in East Asian philosophy of education // *Educational Philosophy and Theory*. – 2017. – Vol. 49, Issue 12: Special Issue: The Cultivation of Self in East Asian Philosophy of Education. – P. 1131–1135. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1376438>
5. **D'Souza M. O.** Further reflections on a Catholic Philosophy of Education // *International Studies in Catholic Education*. – 2018. – Vol. 10, Issue 1. – P. 2–14. DOI: <https://doi.org/10.1080/19422539.2018.1418942>
6. **Shenghong J., Dan J.-W.** The contemporary development of philosophy of education in mainland China and Taiwan // *Comparative Education*. – 2004. – Vol. 40, Issue 4. – P. 571–581. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305006042000284556>
7. **Никитенко В. Н.** Российское образование в условиях глобализации на страницах журнала "философия образования" // *Философия образования*. – 2016. – № 5. – С. 8–17. DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20160502>
8. **Бакланов И. С., Бакланова О. А., Берковский В. А., Вергун Т. В., Говердовская Е. В., Гончаров В. Н., Ерохин А. М., Колосова О. Ю., Леонова Н. А., Макеенко И. П., Попова Н. А., Тренина Л. А., Шумакова А. В.** Философия постиндустриального общества: глобализационно-цивилизационный аспект развития: монография. – Ставрополь: Секвойя, 2017. – 293 с.
9. **Доронина О. А.** Философия и реформы в образовании // *Проблемы научной мысли*. – 2018. – Т. 1, № 2. – С. 11–13.
10. **Тимошук А. С.** Образование в семиосфере глобальной культуры // *Перспективы науки и образования*. – 2017. – № 2 (26). – С. 23–28.



11. **Соколова И. И., Колесников А. С.** Современная зарубежная компаративная педагогика и философия образования: монография. – СПб.: Типография ВАС, 2016. – 224 с.
12. **Бабошина Е. Б.** К философии культуросообразного становления личности в педагогическом образовании // Известия российской академии образования. – 2016. – № 3. – С. 37–47.
13. **Dewey J.** The Need for a Philosophy of Education // Schools. – 2010. – Vol. 7, № 2. – P. 244–245. DOI: <https://doi.org/10.1086/656072>
14. **Baudrillard J.** The Consumer Society: Myths and Structures. – London: SAGE, 1998. – 224 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781526401502>
15. **Bell D., Lyotard J., Habermas J.** The postmodern condition // Walton D. Doing cultural theory. – London: SAGE, 2012. – P. 189–206. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781446289075.n11>
16. **Петров В. В.** Генезис элитного образования и его функции в современном обществе // Философия образования. – 2010. – № 2. – С. 130–137.
17. **Макарова Н. И., Наливайко Н. В.** Насилие – ненасилие в современном образовании (или педагогика ненасилия как философская проблема): монография. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 2004. – 264 с.
18. **Наливайко Н. В., Панарин В. И., Паршиков В. И.** Глобальные и региональные тенденции развития отечественного образования: монография. – Новосибирск: Новосибирское отделение издательства "Наука", 2010. – 298 с.
19. **Радаев В. В.** Социология потребления: основные подходы // Социологические исследования. – 2005. – № 1. – С. 5–18.
20. **Игнатова Н. В., Никитин А. П.** Образование как предмет потребления // Идеи и идеалы. – 2014. – Т. 2, № 1 (19). – С. 81–88.
21. **Кастельс М.** Глобальный капитализм // Институт экономических стратегий. – 2000. – Т. 3, № 3. – С. 14–25.
22. **Ильин В. В.** Власть денег или денежная власть – элита финансовой цивилизации // Философия хозяйства. – 2009. – № 1 (61). – С. 172–178.
23. **Stellaroda Y., Sia M., Ikhsano A., Si M.** Media and The Shaping of Consumer Society in Jakarta // Procedia – Social and Behavioral Sciences. – 2015. – Vol. 211. – P. 407–410. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.053>
24. **Наливайко Н. В., Ушаков П. В., Ушакова Е. В.** Антропологический поворот в социокультурном знании и философии образования // Философия образования. – 2017. – № 3 (72). – С. 28–37.
25. **Gibbs P.** Adopting consumer time: potential issues for higher education // London Review of Education. – 2009. – Vol. 7, № 2. – P. 113–124. DOI: <https://doi.org/10.1080/14748460902990369>



DOI: [10.15293/2226-3365.1802.11](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.11)

Kalimash Kapsamarovna Begalinova,  
Doctor of Philosophical Sciences, Professor,  
Department of Religious and Cultural Studies,  
Al Farabi Kazakh National University, Almaty, Republic of Kazakhstan.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5575-5142>  
E-mail: [kalima910@mail.ru](mailto:kalima910@mail.ru)

Madina Serikbekovna Ashilova,  
Candidate of Philosophical Sciences, Teacher,  
Department of Mass Communication,  
Kazakh Ablai khan University of International Relations and World languages,  
Almaty, Republic of Kazakhstan.  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-7634-7727>  
E-mail: [madina.almaty@gmail.com](mailto:madina.almaty@gmail.com)

## Influence of the consumer society on the education system

### Abstract

**Introduction.** *The article considers the genesis of the education system, its transformation in contemporary economic and socio-cultural conditions. The purpose of this article is to analyze the consumer society and show what impact it has had on the system of modern education.*

**Materials and Methods.** *The authors used general scientific methods of analysis, the synthesis of philosophical concepts, the dialectical method, the principles of historicism, and the unity of historical and logical.*

**Results.** *It is shown that an essential characteristic of modern society is a continuous chain of consumption, which has become the main content of social life. The mass media, mass culture, fashion, and advertising contribute to promoting this idea. Taken together, they represent a powerful factor in social transformation, the transformation of consciousness, create new values (so called, pseudo-values), life strategies, ideas and ideals. The main results of the study indicate that the consumer society has had a serious impact on all spheres of human life, including the education system. In the modern world, education is deeply consumerized and simulated, devoid of moral and humanistic principles and content.*

**Conclusions.** *Education, deprived of content and essence, will contribute only to the destruction of the world and man, and not to their development. The authors emphasize the role of the philosophy of education in the solution of the global educational crisis. To achieve this goal, it is necessary to return the education such essential features as: fundamental nature, humanization, and ecologization.*

### Keywords

*Philosophy of education; Consumer society; Consumerism; Simulation; Globalization; Westernization; Global educational crisis; Values of mass culture.*

## REFERENCES

1. Clark J. A. Does Philosophy of Education Have a Future?. *Educational Philosophy and Theory*, 2015, vol. 47, issue 9: Creating our (educational) futures, pp. 863–869. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2015.1035153>



2. Orchard J., Heilbronn R., Winstanley C. Philosophy for Teachers (P4T) – developing new teachers' applied ethical decision-making. *Ethics and Education*, 2016, vol. 11, issue 1, pp. 42–54. DOI: <https://doi.org/10.1080/17449642.2016.1145495>
3. Barrett T., Trosky A., Tawadrous A. Transforming cultural conflict in the foreign language classroom: Case of Arabic at Defense Language Institute. *Pedagogy, Culture & Society*, 2018, vol. 26, issue 1, pp. 123–139. DOI: <https://doi.org/10.1080/14681366.2017.1363809>
4. Hung R. Cultivation of self in East Asian philosophy of education. *Educational Philosophy and Theory*, 2017, vol. 49, issue 12: Special Issue: The Cultivation of Self in East Asian Philosophy of Education, pp. 1131–1135. DOI: <https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1376438>
5. D'Souza M. O. Further reflections on a Catholic Philosophy of Education. *International Studies in Catholic Education*, 2018, vol. 10, issue 1, pp. 2–14 DOI: <https://doi.org/10.1080/19422539.2018.1418942>
6. Shenghong J., Dan J.-W. The contemporary development of philosophy of education in mainland China and Taiwan. *Comparative Education*, 2004, vol. 40, issue 4, pp. 571–581. DOI: <https://doi.org/10.1080/0305006042000284556>
7. Nikitenko V. N. Russian education in the context of globalization on the pages of the journal "philosophy of education". *Philosophy of Education*, 2016, no. 5, pp. 8–17. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20160502>
8. Baklanov I. S., Baklanova O. A., Berkovskiy V. A., Vergun T. V., Goverdovskaya E. V., Goncharov V. N., Erohin A. M., Kolosova O. Yu., Leonova N. A., Makeenko I. P., Popova N. A., Tronina L. A., Shumakova A. V. *Philosophy of post-industrial society: globalization-civilizational aspect of development*. Monograph. Stavropol, Sekvoia Publ., 2017, 293 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29723902>
9. Doronina O. A. Philosophy and reforms in education. *Problems of Scientific Thought*, 2018, vol. 1, no. 2, pp. 11–13. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32298246>
10. Timoschuk A. S. Education in the semiosphere of global culture. *Perspectives of Science and Education*, 2017, no. 2, pp. 23–28. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29811420>
11. Sokolova I. I., Kolesnikov A. S. *Contemporary foreign comparative pedagogics and philosophy education*. Monograph. SPb., Typography VAS Publ., 2016, 224 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29402434>
12. Baboshina E. B. On the Philosophy of Culture-Congruent Approach to Personality Development in the Pedagogical Education. *Bulletin of the Russian Academy of Education*, 2016, no. 3, pp. 37–47. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=28081498>
13. Dewey J. The Need for a Philosophy of Education. *Schools*, 2010, vol. 7, no. 2, pp. 244–245. DOI: <https://doi.org/10.1086/656072>
14. Baudrillard J. *The Consumer Society: Myths and Structures*. London, SAGE Publ., 1998, 224 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.4135/9781526401502>
15. Bell D., Lyotard J., Habermas J. The postmodern condition. D. Walton *Doing Cultural Theory*. London, SAGE Publ., 2012, pp. 189–206. DOI: <https://doi.org/10.4135/9781446289075.n11>
16. Petrov V. V. The Genesis and Functions of Elite Education in Modern Society. *Philosophy of Education*, 2010, no. 2, pp. 130–137. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=15105323>
17. Makarova N. N., Nalivayko N. N. *Violence-nonviolence in modern education (or pedagogy of nonviolence as a philosophical problem)*. Monograph. Novosibirsk, SB RAS Publ., 2004, 264 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=26663317>



18. Nalivaiko N. V., Panarin V. I., Parshikov V. I. *Global and Regional Tendencies of Development Domestic Education*. Monograph. Novosibirsk, SB RAS Publ., 2010, 298 p. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=20123783>
19. Radaev V. V. Sociology of consumption: basic approaches. *Sociological Researches*, 2005, no. 1, pp. 5–18. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17316536>
20. Ignatova N. V., Nikitin A. P. Education as a Commodity. *Ideas and Ideals*, 2014, vol. 2, no. 1, pp. 81–88. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=21944895>
21. Kastels M. Global capitalism. *Institute of Economic Strategies*, 2000, vol. 3, no. 3, pp. 14–25. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9232293>
22. Ilyin V. V. Power of money or the monetary authorities – the financial elite of civilization. *Philosophy of economy*, 2009, no. 1, pp. 172–178. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=17031280>
23. Stellaroda Y., Sia M., Ikhsano A., Si M. Media and the Shaping of Consumer Society in Jakarta. *Procedia – Social and Behavioral Sciences*, 2015, vol. 211, pp. 407–410. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.11.053>
24. Nalivayko N. V., Ushakov P. V., Ushakova E. V. Anthropological Turn in Socio-Cultural Knowledge and Philosophy of Education. *Philosophy of Education*, 2017, no. 3, pp. 28–37. (In Russian) DOI: <https://doi.org/10.15372/PHE20170303> URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29715437>
25. Gibbs P. Adopting consumer time: potential issues for higher education. *London Review of Education*, 2009, vol. 7, no. 2, pp. 113–124. DOI: <https://doi.org/10.1080/14748460902990369>

Submitted: 29 January 2018

Accepted: 09 March 2018

Published: 30 April 2018



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).





© В. И. Кирко, Е. В. Малахова, Н. П. Концева, В. А. Разумовская, М. Г. Янова

DOI: [10.15293/2226-3365.1802.12](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.12)

УДК 373.68(571.56-81)

## ОСОБЕННОСТИ ЭКОНОМИЧЕСКОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ УЧАЩИХСЯ СТАРШИХ КЛАССОВ СРЕДНИХ ШКОЛ, РАСПОЛОЖЕННЫХ НА СЕВЕРНЫХ ТЕРРИТОРИЯХ КРАСНОЯРСКОГО КРАЯ И РЕСПУБЛИКИ САХА (ЯКУТИЯ)\*

В. И. Кирко, Е. В. Малахова, Н. П. Концева, В. А. Разумовская, М. Г. Янова (Красноярск, Россия)

***Проблема и цель.** Исследуется проблема экономической социализации и формирования экономической культуры у современных учащихся средних школ, находящихся на северных территориях Красноярского края и Республики Саха (Якутия). Цель статьи – обобщить результаты полевых исследований и выявить особенности экономической социализации учащихся*

\*Исследование выполнено при поддержке краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности» в рамках реализации проекта №2017022301419 «Традиционный образ жизни коренных малочисленных народов Севера Красноярского края и адаптация молодежи к современным условиям индустриализации».

\*Исследование выполнено в рамках регионального конкурса отделения гуманитарных и общественных наук РФФИ «Российское могущество прирастает будет Сибирью и Ледовитым океаном» 2017 – Красноярский край при поддержке краевого государственного автономного учреждения «Красноярский краевой фонд поддержки научной и научно-технической деятельности». Проект «Развитие и воспроизводство человеческого капитала – основа для улучшения качества жизни коренных малочисленных народов Севера и Арктики Красноярского края в условиях традиционного природопользования» № 17-16-24004.

**Кирко Владимир Игоревич** – доктор физико-математических наук, кафедра технологии и предпринимательства, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева, кафедра рекламы и социально-культурной деятельности, Сибирский федеральный университет.

E-mail: [director.nifti@mail.ru](mailto:director.nifti@mail.ru)

**Концева Наталья Петровна** – доктор философских наук, кафедра культурологии, Сибирский федеральный университет.

E-mail: [decanka@mail.ru](mailto:decanka@mail.ru)

**Малахова Екатерина Валерьевна** – специалист по инновационной деятельности, научно-исследовательский отдел, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева.

E-mail: [malkaterok@mail.ru](mailto:malkaterok@mail.ru)

**Разумовская Вероника Адофольфовна** – кандидат филологических наук, профессор кафедры делового иностранного языка, Сибирский федеральный университет.

E-mail: [veronica\\_raz@hotmail.com](mailto:veronica_raz@hotmail.com)

**Янова Марина Геннадьевна** – доктор педагогических наук, заместитель директора по науке и инновационной деятельности, Институт физической культуры, спорта и здоровья им. И. С. Ярыгина, Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева.

E-mail: [ymg\\_boss@mail.ru](mailto:ymg_boss@mail.ru)



старших классов, родители которых ведут традиционный образ жизни, характерный для коренных малочисленных народов Севера и Сибири.

**Методология.** В ходе полевых исследований в северных (арктических поселках) Красноярского края и Республики Саха (Якутия) была применена авторская методика оценки уровня экономической культуры учащихся старших классов. Использовались методы сравнительного анализа в зависимости от территории проживания учащихся (город Красноярск, Тухтетский и Туруханский районы Красноярского края, город Нерюнгри, Нерюнгринский район Республики Саха (Якутия)), их этнокультурной самоидентификации (в том числе принадлежности к коренным малочисленным народам Севера и Сибири), возраста.

**Результаты.** Представлены результаты обработки 341 анкеты учащихся старших классов средних школ, в том числе 186 детей, чьи родители принадлежат к коренным народам Севера и ведут традиционный образ жизни (занимаются охотой, рыбной ловлей, северным домашним оленеводством). Результаты обработки анкет визуализированы с помощью диаграмм и гистограмм, обобщены в форме таблицы.

**Заключение.** Полевые исследования позволили выявить коммуникативные, инструментальные, социальные и психологические особенности экономической социализации учащихся старших классов, родители которых ведут традиционный образ жизни. Выявлена проблема недостатка экономического образования школьников. Сделаны рекомендации о необходимости принять меры к созданию программы экономического образования школьников на данных территориях, построенной на сочетании экономического семейного воспитания, связанного с традиционным образом жизни родителей, и школьного экономического образования, связанного с экономическим анализом школьных проектов.

**Ключевые слова:** учащиеся старших классов; северные территории; коренные малочисленные народы; экономическая культура; экономическая социализация; полевые исследования; анкетирование.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Anderson D. G., Loovers J. P. L., Schroer S. A., Wish R. P. Architectures of domestication: on emplacing human-animal relations in the North // Journal of the Royal Anthropological Institute. – 2017. – Vol. 23, Issue 2. – P. 398–416. DOI: [http://dx.doi.org/10.1111/1467-9655.12613\\_1](http://dx.doi.org/10.1111/1467-9655.12613_1)
2. Baird I. G. Translocal assemblages and the circulation of the concept of “indigenous peoples” in Laos // Political Geography. – 2015. – Vol. 46. – P. 54–64. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.polgeo.2014.12.001>
3. Brutschin E., Schubert S. R. Icy waters, hot tempers, and high stakes: Geopolitics and Geoeconomics of the Arctic // Energy Research & Social Science. – 2016. – Vol. 16. – P. 147–159. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.erss.2016.03.020>
4. Bukharova E. B., Samusenko S. A., Semionova A. R., Vitkovskaia L. K. Approaches to the Impact Evaluation of Territorial Management Mechanisms on the Change of Asymmetry in Socio-Economic Development, Life Quality and Economic Security in the Resource Regions of the Country // Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences. – 2016. – Vol. 9, Issue 11. – P. 2653–2662. DOI: <http://dx.doi.org/10.17516/1997-1370-2016-9-11-2653-2662>
5. Drever A. I., Odders-White E., Kalish C. W., Else-Quest N. M., Hoagland E. M., Nelms E. N. Foundations of financial well-being: Insights into the role of executive function, financial socialization, and experience-based learning in childhood and youth // The Journal of Consumer Affairs. – 2015. – Vol. 49, Issue 1. – P. 13–38. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/joca.12068>



6. **Friedline T.** A developmental perspective on children's economic agency // *Journal of Consumer Affairs.* – 2015. – Vol. 49, Issue 1. – P. 39–68. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/joca.12062>
7. **Furnham A., Milner R.** Parent's beliefs and behaviours about the economic socialisation, through allowances/pocket money, of their children // *Psychology.* – 2017. – Vol. 8, № 8. – P. 1216–1228. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2017.88078>
8. **Grohmann A., Kouwenberg R., Menkhoff L.** Childhood roots of financial literacy // *Journal of Economic Psychology.* – 2015. – Vol. 51. – P. 114–133. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.joep.2015.09.002>
9. **Grougiou V., Moschis G. P.** Antecedents of young adults' materialistic values // *Journal of Consumer Behaviour.* – 2015. – Vol. 14, Issue 2. – P. 115–126. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/cb.1505>
10. **Jorgensen B. L., Rappleyea D. L., Schweichler J. T., Fang X., Moran M. E.** The financial behavior of emerging adults: A family financial socialization approach // *Journal of Family and Economic Issues.* – 2017. – Vol. 38, Issue 1. – P. 57–69. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10834-015-9481-0>
11. **Kim S. Y., Schwartz S. J., Ferreira K. M., Juang L. P.** Culture's Influence on Stressors, Parental Socialization, and Developmental Processes in the Mental Health of Children of Immigrants // *Annual Review of Clinical Psychology.* – 2018. – Vol. 14. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050817-084925>
12. **Koptseva N. P.** Expert environmental assessment, specific for indigenous peoples of Siberian arctic (on the basis of Krasnoyarsk region) // *Ecology of Man.* – 2017. – Vol. 6. – P. 30–36.
13. **Koptseva N. P., Kirko V. I.** The Impact of Global Transformations on the Processes of Regional and Ethnic Identity of Indigenous Peoples Siberian Arctic // *Mediterranean Journal of Social Sciences.* – 2015. – Vol. 6, № 3 S5. – P. 217–223. DOI: <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n3s5p217>
14. **Palaci F., Jiménez I., Topa G.** Economic cognitions among older adults: parental socialization predicts financial planning for retirement // *Frontiers in aging neuroscience.* – 2017. – Vol. 9. – P. 376. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fnagi.2017.00376>
15. **Reznikova K. V., Seredkina N. N., Zamaraeva Y. S.** Perspective Formats for the Development of Decorative and Applied Art of the Indigenous Peoples of the Krasnoyarsk Territory // *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences.* – 2017. – Vol. 10, Issue 10. – P. 1573–1593. DOI: <http://dx.doi.org/10.17516/1997-1370-0155>
16. **Reznikova K. V., Seredkina N. N., Koptseva N. P., Zamaraeva Y. S.** Regional specifics of social values and their impact on Central Siberian territories' modernization (based on research of Krasnoyarsk region) // *Economic Annals-XXI.* – 2016. – Vol. 160, Issue 7–8. – P. 92–95. DOI: <http://dx.doi.org/10.21003/ea.V160-18>
17. **Rofo C., Moeed A., Anderson D., Bartholomew R.** Science in an indigenous school: Insight into teacher beliefs about science inquiry and their development as science teachers // *Australian Journal of Indigenous Education.* – 2016. – Vol. 45, Issue 1. – P. 91–99. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/jie.2015.32>
18. **Shishatskiy N. G.** Investment Potential of Structural Modernization of the Krasnoyarsk Economy // *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences.* – 2016. – Vol. 11, Issue 9. – P. 2792–2802. DOI: <http://dx.doi.org/10.17516/1997-1370-2016-9-11-2792-2802>
19. **Shishatsky N. G., Bryukhanova E. A., Efimov V. S., Matveev A. M.** Preconditions of Formation of the Arctic Aqua-Territorial Industrial Complex on the Basis of the Development of the Natural-Resources Potential of the Khatanga-Anabar Region // *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences.* – 2016. – Vol. 9, Issue 10. – P. 2507–2524. DOI: <http://dx.doi.org/10.17516/1997-1370-2016-9-10-2507-2524>



20. **Schwarz O.** The symbolic economy of authenticity as a form of symbolic violence: the case of middle-class ethnic minorities // *Distinktion: Journal of Social Theory*. – 2016. – Vol. 17, Issue 1. – P. 2–19. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1600910X.2016.1156007>
21. **Sidortsov R., Ivanova A., Stammli F.** Localizing governance of systemic risks: A case study of the Power of Siberia pipeline in Russia // *Energy Research & Social Science*. – 2016. – Vol. 16. – P. 54–68. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.erss.2016.03.021>
22. **Sikora J., Biddle N.** How gendered is ambition? Educational and occupational plans of Indigenous youth in Australia // *International Journal of Educational Development*. – 2015. – Vol. 42. – P. 1–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.02.011>
23. **Stacey B. G.** Economic socialization in the pre-adult years // *British Journal of Social Psychology*. – 1982. – Vol. 21, Issue 2. – P. 159–173. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8309.1982.tb00524.x>
24. **Te'eni-Harari T.** Financial literacy among children: the role of involvement in saving money // *Young Consumers*. – 2016. – Vol. 17, Issue 2. – P. 197–208. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/YC-01-2016-00579>
25. **Urrieta L.** Native and Indigenous Education in the Americas: Indigenous Knowledge Systems, Equity, and Economies // Noblit G., Pink W. (eds) *Education, Equity, Economy: Crafting a New Intersection*. Education, Equity, Economy. – Vol. 1. – Cham: Springer, 2016. – P. 161–174. DOI: [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-21644-7\\_8](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-21644-7_8)
26. **Van Campenhout G.** Revaluing the role of parents as financial socialization agents in youth financial literacy programs // *Journal of Consumer Affairs*. – 2015. – Vol. 49, Issue 1. – P. 186–222. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/joca.12064>
27. **Zamarayeva Y. S., Kistova A. V., Pimenova N. N., Reznikova K. V., Seredkina N. N.** Taymyr Reindeer Herding as a Branch of the Economy and a Fundamental Social Identification Practice for Indigenous Peoples of the Siberian Arctic // *Mediterranean Journal of Social Science*. – 2015. – Vol. 6, № 3 S5. – P. 225–232. DOI: <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n3s5p225>



DOI: [10.15293/2226-3365.1802.12](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1802.12)

Vladimir Igorevich Kirko,

Doctor of Physics and Mathematics Sciences,

1. Department of Technology and Entrepreneurship,

Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University;

2. Department of Advertising and Socio-Cultural Activities,

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-5638-7940>

E-mail: [director.nifti@mail.ru](mailto:director.nifti@mail.ru)

Natalia Petrovna Koptseva,

Doctor of Philosophical Sciences,

Culturology Department,

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-3910-7991>

E-mail: [decanka@mail.ru](mailto:decanka@mail.ru)

Ekaterina Valer'evna Malakhova,

Innovation Specialist,

Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-2804-2184>

E-mail: [malkaterok@mail.ru](mailto:malkaterok@mail.ru)

Veronika Adofol'fovna Razumovskaya,

Candidate of Philological Sciences, Professor,

Business Foreign Language Department,

Siberian Federal University, Krasnoyarsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0002-0751-7964>

E-mail: [veronica\\_raz@hotmail.com](mailto:veronica_raz@hotmail.com)

Marina Gennadievna Yanova,

Doctor of Pedagogical Sciences,

1. Deputy Director for Science and Innovative Activity,

Yarygin Institute of Physical Culture, Sport and Health;

2. Astafiev Krasnoyarsk State Pedagogical University, Krasnoyarsk, Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4262-7015>

E-mail: [ymg\\_boss@mail.ru](mailto:ymg_boss@mail.ru)

## Characteristics of Economic Socialization of High School Students in the Northern Territories of Krasnoyarsk Krai and the Sakha (Yakutiya) Republic

### Abstract

**Introduction.** *The article deals with the problem of economic socialization and building economic culture among high-school students living in the North territories of Krasnoyarsk Krai and the Sakha (Yakutiya) Republic. The processes of economic socialization for children whose parents follow the traditional way of life and belong to the indigenous minorities of the North have been considered.*





**Materials and Methods.** *In the course of field researches in the North (Arctic) settlements of the Krasnoyarsk Krai and the Republic of Sakha (Yakutiya) the authors have implemented original assessment methods to identify the level of economic culture among the high-school students. Such methods as comparative analysis have been used depending on the territory (Krasnoyarsk, Tyukhtetskiy and Turukhanskiy Districts of the Krasnoyarsk Krai, Neryungi, Heryungskiy District of the Republic of Sakha (Yakutiya)), on students' ethnocultural self-identification (including their belonging to the indigenous minorities of the North and Siberia) and on their age.*

**Results.** *The survey has been resulted in 314 questionnaire forms filled by the senior students of secondary schools, including 186 children whose parents belong to the indigenous peoples of the North and hold traditional lifestyle (they are involved in hunting, fishing and reindeer-breeding). The findings have been visualized through the diagrams and histograms and summarized in the Table as well.*

**Conclusions.** *Thus, certain problems peculiar to the process of economic socialization among the high-school student living in Krasnoyarsk Krai's North have been detected; several differentiations on communicational, social, psychological and instrumental parameters have also been examined. Finally, the authors suggest a set of recommendation to improve the economic socialization in the course of education in schools and families.*

#### **Keywords**

*High school students; Northern territories; Indigenous Small Peoples; Economic culture; Economic socialization; Field studies.*

#### **Acknowledgements**

*The reported study was funded by Krasnoyarsk Region Science and Technology Support Fund according to the research project No. 2017022301419 "Traditional way of life of indigenous small-numbered peoples of the North of the Krasnoyarsk Territory and adaptation of youth to the modern conditions of industrialization".*

*The study was performed as part of the regional competition department of humanities and social sciences RFBR "Russian power will grow with Siberia and the Arctic Ocean" 2017 – Krasnoyarsk region with support by Krasnoyarsk Region Science and Technology Support Fund. The project "Development and reproduction of human capital – the basis for improving the quality of life of indigenous small peoples of the North and the Arctic of the Krasnoyarsk Territory in the context of traditional nature management" No. 17-16-24004.*

#### **Introduction**

The recent education technologies are developing in a number of key ways among which culture-centered education is being particularly distinguished. This type of education, in turn, relies on the trend towards person-centered teaching, i.e. towards the education opened to all social strata and focusing on individuals. For Siberian Federal District's regions of particular relevance is the culture-centered education which considers historical and ethnological nature of small indigenous peoples of the North and Siberia. Children's socialization there proceeds in a specific

way determined by their parents' traditional way of life, their respect to ethnocultural origin and particular efforts taken to preserve their unique cultural identity. At the same time, North peoples' children get general secondary education according to the Federal State Education Standards with a heavily under-represented regional component and ethnocultural studies being included into additional education.

The quality of living in ethnocultural minorities related to the small indigenous peoples varies significantly depending on two types of settlements: 1) the ones with traditional economies



(northern deer herding, hunting, fishing, etc.); 2) northern settlements with mixed population engaged in modern activities; with Russian used as everyday language and with customs and traditions evolving into a professional artistic crafts, national regular arts, etc.

In 2010–2017, the authors have carried out a number of field researches in the areas of Krasnoyarskiy Krai, the Republic of Tuva and the Republic of Sakha (Yakutiya) with high concentration of the indigenous minorities of the North, Siberia and Far East [13; 16]. These are integrated cross-disciplinary researches mainly based on the analysis of educational space in the places characterized above. This article represents one of the results obtained in these studies.

The work aims scientifically analyzed modern ways of socialization for the children of small indigenous peoples of the North, Siberia and Far East grounded in the economic culture assessment among the students (pupils) in the Krasnoyarskiy Krai and the Republic of Sakha (Yakutiya). The research has been designed to achieve the following goals: 1) critical analysis of the researches on the subject under discussion; identification of the most actual trends and unexplored aspects; 2) description of the research methodology and methods; 3) presentation of the research results and, specifically, synthesis of the information obtained during the fieldwork, explanation of the tables and diagrams; 4) final formulation based on the research and articulation of the prospects for further studies.

In this time, the scientists analyze ethnological processes among the small indigenous peoples of the North, Siberia and Far East in a number of ways: 1) socio-economic aspects and regional studies; 2) historical, culturological and artistic; 3) socio-

anthropological; 4) ecological; 5) medical-psychological; 6) pedagogical and ethnopedagogical as well. A great enhancement is being demonstrated in genetic studies, alongside with engineering designs for the Northern area with its specific climate and landscape are being developed. Given that, this research will emphasize a certain direction in pedagogical studies related to economics socialization of higher-forms students in general secondary schools and to the specific features of this process among indigenous peoples with traditional way of life.

An important element in economic culture is that body of economic knowledge recognized by the society and actualized through their values, norms, standards and motives of behavior practiced by a person, group of people or community (professional, territorial, etc.). In the recent scientific literature, the economic culture is defined as the result of economic socialization.

The last was initially addressed by B. G. Stacey<sup>1</sup>, who in “Economic socialization in the pre-adult years” considered such aspects of economic worldview development as one’s attitude to money, property, social differentiation and inequality alongside with socio-economic view of the world.

Further researches on economic socialization were encouraged though the studies of economic behaviour in various social groups and building a dependence of the economic behaviour from different factors of economic socialization. Thus, an integrated investigation of economic socialization was demonstrated in “Economic Socialization. The Economic Beliefs and Behaviours of Young People”, a monograph edited by P. Lunt and A. Furnham<sup>2</sup>. The work details how children and teenagers come to understand the economic world. A contemporary

<sup>1</sup> Stacey B. G. Economic socialization in the pre-adult years. *British Journal of Social Psychology*, 1982, vol. 21(2), pp. 159–173.

<sup>2</sup> Lunt P., Furnham A. *Economic socialization*. Edward Elgar Publ., 1996, 224 p.



Western citizen, often without any common economic education, is an experienced user and representative of the real economic relations. The chapters dedicated to international and cross-disciplinary aspects also describe social determinants of economic orientations, beliefs and values and reveal the concept of economic comprehension which includes social and macro-economic factors. Concrete challenges analyzed by the authors include evolution of youngsters' ideas towards wealth distribution, state property and market as well as towards the role of children concerned as consumers and ties between economic convictions and social class. Economic socialization significantly contributes into economic psychology and integrates researches with analysis for better understanding of how children learn and participate in economy.

The modern researchers of children economic socialization emphasize the relationship between economic culture and eventual financial well-being. Thus, A. I. Drever, E. Odders-White, C. W. Kalish, N. M. Else-Quest, E. M. Hoagland, and E. N. Nelms in their "Foundations of financial well-being: Insights into the role of executive function, financial socialization, and experience-based learning in childhood and youth" [5] assume that each stage of the child development – from their junior school ages to the senior ones – needs different forms of economic and financial education. The researchers suggest a number of innovative strategies to improve financial education as for the school students and for their parents as well.

The special meaning of parents in the processes of economic socialization among young people has also been highlighted by G. Van Camphenout [26]. In his "Revaluing the role of parents as financial socialization agents in youth financial literacy programs" he says that the parents' role should be included into the economic curriculum in schools. Understanding of their

(parents') importance in the processes of economic socialization, in turn, should be reflected in educational processes aimed at making economic behavior more flexible and effective.

The article "A developmental perspective on children's economic agency" written by T. Friedline [6] describes some practical aspects of financial education including bank account opening for children aged 5 and 6. Cognitive, social and linguistic education for the children at that age allows forming basis of economic behavior and knowledge. The tender-aged children are able to make their behavior economically effective for themselves.

A. Grohmann, R. Kouwenberg, and L. Menkhoff in their work "Childhood roots of financial literacy" [8] detail the analysis of economic socialization as financial socialization, identifying its three main agents: family, school and work. Children's financial literacy is determined by their family and school which complement each other. Different socio-demographic groups should be supported by various methods aimed at achieving better financial behavior for successful economic socialization of children.

Basing on the analysis of 285 young respondents V. Grougiou and G. P. Moschis [9] show how exactly their families welfare has influenced their socio-economic status and self-esteem. The focus on self-dependence and personal achievements enhances material values while a negative family atmosphere discourages the formation of these values among young people – as the authors believe and reflect in their work "Antecedents of young adults' materialistic values". B. L. Jorgensen, D. L. Rappleyea, J. T. Schweichler, X. Fang, and M. E. Moran [10] have analyzed economic socialization and the way family affection influences financial behaviour on 321 students from one of the American universities. The higher the parents –



children affection is, the greater financial knowledge they (parents) can give to their children, who finally show better financial behaviour in adulthood. The authors clarify some aspects of the financial family model and assume that such affection parameter have to be included into this model as one of the most crucial variables.

An overwhelming majority of the recent researches concentrates on the aspects of financial education for children. Money availability, conscious attitude of parents to money saving, peers involvement in the processes of economic socialization have been investigated by T. Te'eni-Harari in "Financial literacy among children: the role of involvement in saving money" [24]. Regarding 103 private interviews with the secondary school students the scientist finds out that at least two factor – equitable attitudes to money saving (in common with their parents) and to money accessibility – determine children's effective financial behaviour. T. Te'eni-Harari holds that to have a stable economic socialization a special emphasis should be placed on children's perspectives as such and on their real participation in the economic processes inside their families.

"Economic Psychology", a collective monograph edited by R. Ranyard<sup>3</sup>, includes a chapter titled as "Economic Socialization: Childhood, Adolescence, and Early Adulthood" written by A. Otto and J. Serido<sup>4</sup>. The authors explain how children, teenagers and young people enhance their economic knowledge and skills required on certain stages of their life as a ground to understand economic socialization as self-sustainability growth. The research starts with a context provision to understand economic socialization as an evolution process (i.e. financial autonomy insurance as a development objective in the end of adolescence). Then, it includes a

review on a socializing role of the parents until there is that support for the process of economic socialization in childhood, adolescence and pre-adult stage. Further, there is a description of Urie Bronfenbrenner's bioecological framework to stimulate individual development of sustainability. This model is based on the relations between people and multi-level ecological systems emerging throughout the entire life. The circled way to achieve one's financial self-sustainability contains integrated factors of constantly changing social and cultural environment accepted by people.

In a collaborative study "Parent's Beliefs and Behaviors about the Economic Socialization, Through Allowances/Pocket Money, of Their Children" A. Furnham and R. Milner [7] address the content, structure and correlates of parents' beliefs in the way how to teach their children to deal with money and to economic behavior. There are 512 respondents engaged into a questionnaire consisting of two rating scales for different convictions and behaviors. The researchers have found that it is gender aspects alongside with religious and political orientation of one's parents that necessarily determine children's attitude to pocket money.

Another topical work by F. Palaci, I. Jiménez, G. Topa – "Economic Cognitions Among Older Adults: Parental Socialization Predicts Financial Planning for Retirement" [14] – is dedicated to an indirect influence of economic socialization and bases on a financial planning model for one's retirement (FPR). This work regards how parents' economic socialization directly or indirectly has a bearing on the FPR through the mediation in financial awareness, financial planning decisions and financial management. They have considered the data of

<sup>3</sup>Ranyard R. (ed.) *Economic Psychology*. Wiley-Blackwell, 2017.

<sup>4</sup> Otto A., Serido J. Economic Socialization: Childhood, Adolescence, and Early Adulthood. *Economic Psychology*,

2017, pp. 321–336.  
<https://doi.org/10.1002/9781118926352.ch20>

DOI:



280 respondents aged from 45 to 63. As the findings demonstrate, parents' economic socialization influences the FPR both directly and indirectly. Moreover, parents' economic behaviour operates as a positive model for the development of financial awareness and skills as well as for the FPR decision-making process. Besides, the research includes a discussion over the process when parents' economic socialization is positively linked to financial awareness and skills which determine the FPR.

The authors of another scientific work – “Culture's Influence on Stressors, Parental Socialization, and Developmental Processes in the Mental Health of Children of Immigrants” – Su Yeong Kim, S. J. Schwartz, K. M. Perreira and L. P. Juang [11] bring together a set of vital issues related to economic socialization and, in particular, they investigate cultural determination of migrant children's economic behavior. Children of immigrants represent one in four children in the USA and by the year of 2050 they are likely to become one in three. The children of Asian and Latin America immigrants jointly make up the majority of immigrant children in the USA. These children can be born as immigrants per se, or, their parents may well be born outside the USA and their status can be illegal or non-registered. The researchers consider transcultural and cultural factors alongside with parents' socialization as threats or protective factors influencing children's mental health. Thus, the process of economic socialization has been explained through the process of immigrant children's economic behavior laden with typical mental problems.

In the context of world researches on small indigenous peoples economic socialization has

been scientifically analyzed in “Natural Resource Extraction and Indigenous Livelihoods: Development Challenges in an Era of Globalization” edited by E. Gilberthorpe and G. Hilson<sup>5</sup>. This book includes an expanded analysis of how extraction projects can stimulate social, cultural and economic changes in these indigenous minorities. Within numerous case studies particularly on opencast mining, artisanal mining, logging, deforestation, oil extraction and manufacturing the authors consider the issues mentioned in global discussions over the problems of sustainability, corporate and social responsibility and climate change. These thematic researches are used to assess whether the development processes are capable of competing and conflicting with the market targets of multinational enterprises and organizational and moral principles of the indigenous communities. This and several other researches reveal that contradictory situation of interaction between the current economic processes and traditional economic worldview of the small indigenous peoples living on the territories with permanent resources extraction.

Some meaningful elements of economic socialization of the indigenous minorities are represented in the works by L. Urrieta [25], J. Sikora, N. Biddle [22], D. Patrick<sup>6</sup>, O. Schwarz [20], I. G. Baird [2], C. Rofo, A. Moeed, D. Anderson, R. Bartholomew [17] and others. Economic problems peculiar to the Northern territories inhabited by the small indigenous peoples of the North of the Russian Federation are considered in the investigations by D. Anderson, J. P. L. Loovers, S. A. Schroer, R. P. Wishart, E. Brutschin, S. R. Schubert [1], K. Reznikova [15; 27], R. Sidortsov, A. Ivanova, F. N. Stammler

<sup>5</sup> Gilberthorpe E., Hilson G. (Eds.) *Natural resource extraction and indigenous livelihoods: Development challenges in an era of globalization*. Routledge, 2016.

<sup>6</sup> Patrick D. Language Policy and Education in Canada. McCarty T., May S. (eds) *Language Policy and Political Issues in Education. Encyclopedia of Language and Education*. 3rd ed. Springer, Cham, 2016, pp. 1–14. DOI: [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-02320-5\\_30-1](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-02320-5_30-1)





[21], Shishatskiy [18; 19], N. Libakova, E. Sertakova, A. Sitnikova, Y. Zamaraeva<sup>7</sup>, N. Koptseva [12], V. Kirko [13], E. Bukharova, S. A. Samusenko, A. R. Semionova, L. K. Vitkovskaia [4], et other. Particular characteristics of the education for school students related to these ethnocultural groups have also been brought there.

Thus, the specific nature of education for the students who live in the North of the RF and whose parents belong to the indigenous minorities and follow the traditional way of life is being actively explored in the recent international and national science. However, the problem of their economic socialization and economic culture formation has not devoted sufficient attention. At the same time, economic socialization means one of the most considerable conditions for increasing quality of life in the contemporary and constantly changing world.

Summing up the review on scientific papers dedicated to the subject under discussion, we introduce the following definition for economic socialization – representing a person as a member of a certain social group to regional and local economic community which determines the real processes in their socialization.

The importance of educational technologies aimed at improving and managing economic socialization of students cannot be overestimated. Targeted organization of students' economic socialization requires, in turn, methodological modernization that is to provide a new quality of education. Economic knowledge and skills built in schools, students' deliberate choice in professional spheres and willingness to intellectual and productive work including new types of employment, e.g. focused on social entrepreneurship, remain important factors of

economic and cultural growth of the entire Russian society. In doing so, educational technologies depend strictly on a set of factors referred particularly to students' ethnocultural and regional identity. A special kind of ethnocultural and regional identity is self-perception as a part of the community of indigenous minorities of the North, Siberia and Far East.

Further, we represent preliminary findings of the study on economic culture considered as an outcome of economic socialization among high-form students living in the North (Arctic) settlements of the Krasnoyarskiy Krai and the Republic of Sakha (Yakutia).

### Materials and Methods

To conduct this study we have developed and tested a set of methods for measuring the high-form students' proficiency in economic culture resulting from economic socialization. This methodology allows forecasting challenges caused by psychological, adaptational and motivational problems that feature the process of economic culture formation and development, since even before a turning point in their professional self-determination a student can assess their abilities and motives when taking a vector for further development and, in prospect – career choice. The questionnaire involves identification of the level of social interaction that impacts the development of key indicators in high-form students' socialization.

The form consists of four modules: **communicational** (identifying abilities to deal with people, collaborative work, sociability level and etc.); **psychological** (identifying the level of self-attitude adequacy, critical thinking, self-dependency and etc.); **instrumental** (identifying common individual and educational actions); **social**

<sup>7</sup> Libakova N. M., Sitnikova A. A., Sertakova E. A., Kolesnik M. A., Ilbeykina M. I. Modern practices of regional and

ethnic identity of the Yakuts (North Asia, Russia). *Life Sci Journal*, 2014, Vol. 11 (12), pp. 133–140.



(demonstrating existence of certain life plans, awareness of their rights and responsibilities and universal competence to be accepted by the modern ecologic and social environment).

The results reflect the real processes of students' economic socialization and their level of economic culture; include knowledge, abilities and skills by the means of which they are guided through the modern life and become able to manage their further choice in education or career.

### Results

On the basis of field studies in the Republic of Sakha (Yakutiya) and the Krasnoyarskiy Krai we have considered the factors of socialization which determine the economic culture formation and development among children of the small indigenous peoples of the North: senior students of general secondary schools located in extreme climate and landscape zones; their parents follow the traditional way of life and traditional householding activities (hunting, nomadic reindeer herding, fishing). Their teachers, outside socio-economic environment as well as the parents greatly influence the way of how any senior student perceives success.

The survey has received responses from 341 students aged from 15 to 17. Among them – 186 are representatives of the small indigenous peoples (Evenks, Chulymy, Kets, Dolgans, Yukagirs, Chukchis and others):

- Municipal Budgetary Educational Institution “Olenyokskaya Secondary General School n.a. Kh. M. Nikolayev” of the Republic of Sakha (Yakutiya);
- State Budgetary Educational Institution “Pilot Boarding School “Arktika”, Neryungi, the Republic of Sakha (Yakutiya);
- Municipal Educational Institution “Secondary Boarding School n.a. G. M. Vasilevich”, Iengra settlement, Neryungi District, the Republic of Sakha (Yakutiya);

- Municipal Educational Institution “Secondary School of Turukhansk”, Turukhansk, Krasnoyarskiy Krai;

- Municipal Public Educational Institution “Igarka Secondary Education School n.a. V. P. Astafiev”, Igarka, Turukhanskiy District, Krasnoyarskiy Krai;

- Municipal Educational Institution “Kellogsk Secondary School”, Kellog settlement, Turukhanskiy District, Krasnoyarskiy Krai;

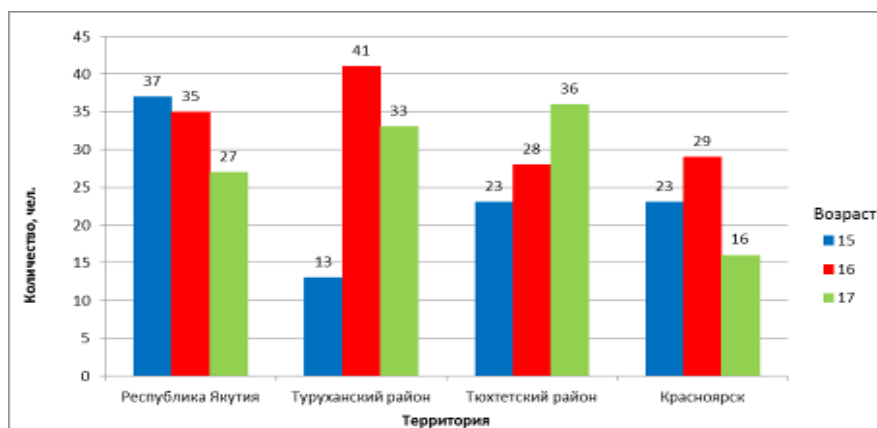
- Municipal Educational Institution “Farkovo Secondary School”, Farkovo settlement, Turukhanskiy District, Krasnoyarskiy Krai;

- Municipal Budgetary Educational Institution “Tyukhtet Secondary School #1” and Municipal Budgetary Educational Institution “Tyukhtet Secondary School #2”, Tyukhtet settlement, Tyukhtetskiy District, Krasnoyarskiy Krai;

- Municipal Budgetary Educational Institution “Chul Primary School”, Chindat settlement, Pasechnoye settlement, Tyukhtet District, Krasnoyarskiy Krai;

- Municipal Autonomous Educational Institution “Lyceum #12”, Krasnoyarsk.

In the schools situated in the Republic of Sakha (Yakutiya) (in Olenyok settlement, Iengra settlement and Neryungi) and Turukhansk District of the Krasnoyarsk Krai (Kellog settlement, Farkovo settlement and Igarka) the survey has been conducted among the representatives of indigenous minorities of the North – Evenks, Yukagirs, Chukchis, Golgans, Ket Peoples, Selkups and Nenets whose parents are engaged in traditional crafts. In other cases the interview has been done with the students of different nationalities (including Russians, Ukrainians and others) whose parents have various professions and live in different administrative and territorial divisions and in cities as well (Krasnoyarsk, Igarka).

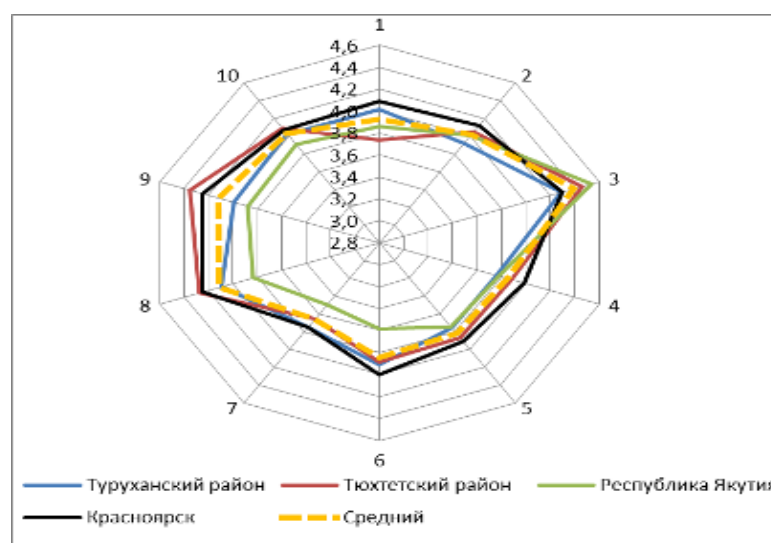


**Fig. 1.** Distribution of the respondents on their age and territory

Fig. 1 shows the age-related histogram for the number of students interviewed.

Basing on the questionnaire's data, we have built a number of spider graphs with the areas

characterizing the research results on modules. It provides us with more precise vision of the economic culture level and socialization among the high-form students (Fig. 2–5).



**Fig. 2.** Communicational module

- 1 – ability to deal with people; 2 – character of teacher-student relations; 3 – character of parents-child relations; 4 – confidence in communication with the opposite sex; 5 – confidence in emotional communication; 6 – ability to collaborate; 7 – confidence in business communication; 8 – ability to accept others; 9 – ability to accept situations; 10 – sociability.

To build these diagrams we have taken the average measure on the indicators in each module and compared them with the module's average figures.

In this module the results have little difference. It means that the children view themselves as quite communicative ones. Still, each

district has its own trouble spots: the character of parents-child relations in Krasnoyarsk; in Turukhansk they are character of parents-child relations, confidence in communication with the opposite sex, confidence in emotional communication and ability to accept situations; in Tyukhtetskiy District – ability to deal with people.

Given that, among all the low indicators in the Republic of Sakha (Yakutiya), the character of parents – child relations is the highest one, i.e. all

the students in Yakutiya are closely connected with their parents.

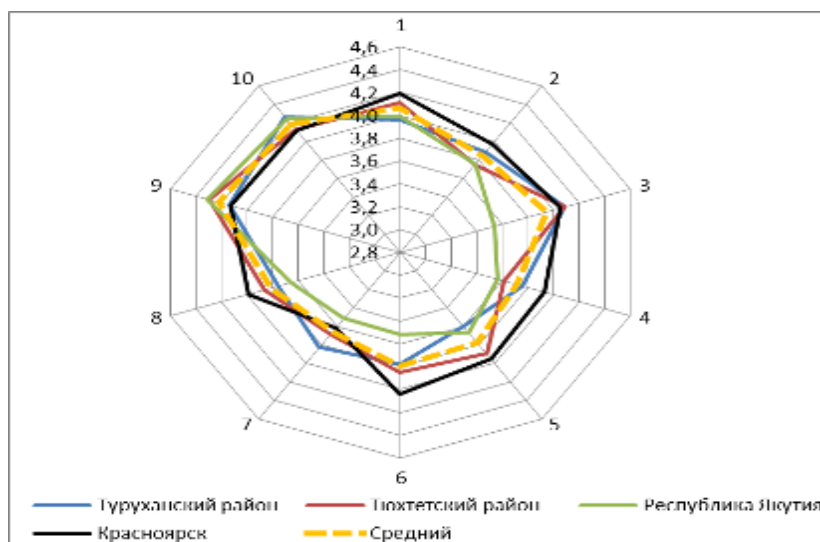


Fig. 3. Psychological module

1 – responsible attitude to self; 2 – communicability; 3 – reasonable self-attitude; 4 – creativity, creative thinking; 5 – strong interest in smth; 7 – critical thinking; 8 – self-confidence; 9 – self-dependence; 10 – self-esteem.

The psychological module also slightly differs from the previous case. The children consider themselves to be balanced, responsible and sensible enough. The answers given by the Yakutian students are below the average level,

though on such parameters as self-dependance and self-esteem they take the leading positions. The students of Krasnoyarsk, Turukhanskiy and Tyukhtenskiy Districts have problems with their self-dependance, self-esteem and self-confidence.

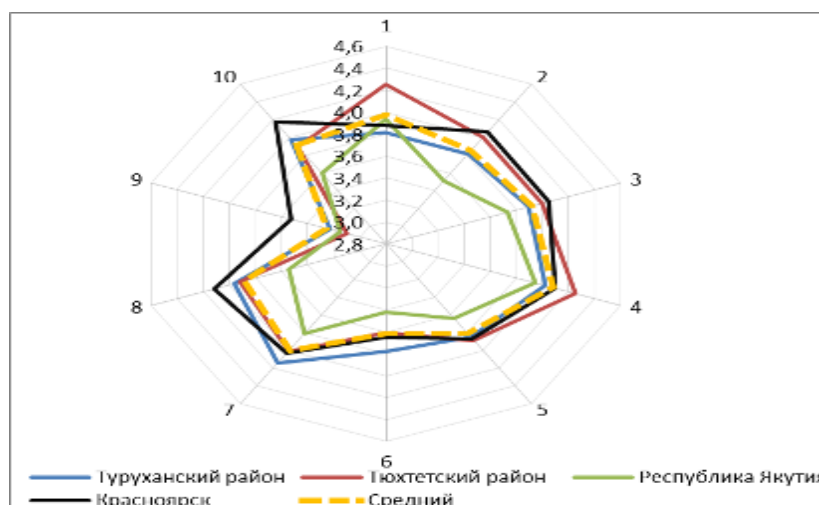


Fig. 4. Instrumental module

1 – homework activities; 2 – ability to spend money reasonably; 3 – concept of budget; 4 – awareness about the ways of earning money; 5 – working competence; 6 – awareness of financial resources; 7 – computer skills; 8 – ability to read fluently; 9 – ability to overcome crisis; 10 – willingness to stay in a good fit.

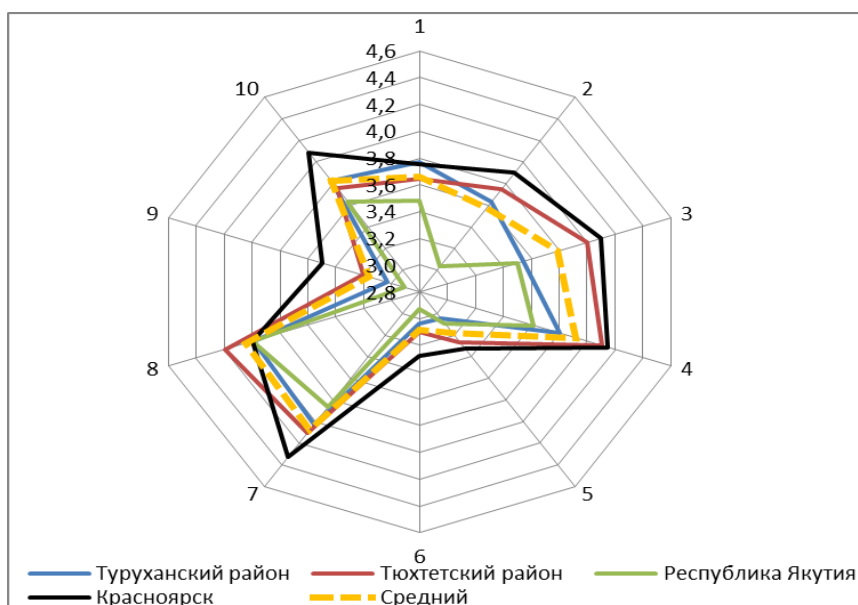


Fig. 5. Social module

1 – practical mind; 2 – ability to say “no”; 3 – ability to make a compromise; 4 – tolerance; 5 – knowledge of market realities; 6 – conception of the ways and methods of economic problems resolving; 7 – life plans; 8 – awareness about rights and responsibilities; 9 – extra-curriculum knowledge; 10 – proficiency level.

This part of the research shows more vivid gap between the Yakutian and other students – on all the indicators their data have not reached even the average level.

The biggest part of the respondents are the students of boarding schools for the indigenous minorities of the North whose parents mainly choose a nomadic lifestyle in taiga or tundra. Since this module contains the questions related to common knowledge and skills identification (ability to spend money reasonably, budget conception, etc.), so the children have demonstrated such low results due to the absence of these skills and knowledge – they simply are not involved in these activities. As Krasnoyarsk is the Krai’s capital, so the data there (willingness to stay in a good fit, ability to read fluently and ability to overcome crisis) have achieved its top-point.

In this module one can note a significant gap in the data among the Republic of Sakha

(Yakutia), Turukhanskiy District, Tyukhtetskiy District and Krasnoyarsk as well. This unit contains the questions which reveal the information about life projects, awareness about one’s rights and responsibilities, and, in general, - about universal knowledge needed to live in the contemporary social environment. The students have no idea about the ways and methods on how to deal with economic problems and, for the most of them, do not possess any extra-curriculum knowledge. At the same time, they have their own life plans and know their rights and responsibilities.

Having analytically compared the relative areas of these spider graphs, we have obtained the data (areas) grounding in which we have further conducted a benchmarking study (Table 1).

Fig. 6 demonstrates the histogram on the levels of proficiency in economic culture and socialization among the students depending on the territory.



Table 1

Spider graphs areas

	Communicational module	Psychological module	Instrumental module	Social module
Turukhanskiy District	0,99	1,00	1,01	0,97
Tyukhtetskiy District	1,02	1,01	1,03	1,05
Republic of Sakha (Yakutia)	0,94	0,94	0,90	0,88
Krasnoyarsk	1,05	1,05	1,06	1,12
Average indicator (per one module)	1,00	1,00	1,00	1,00

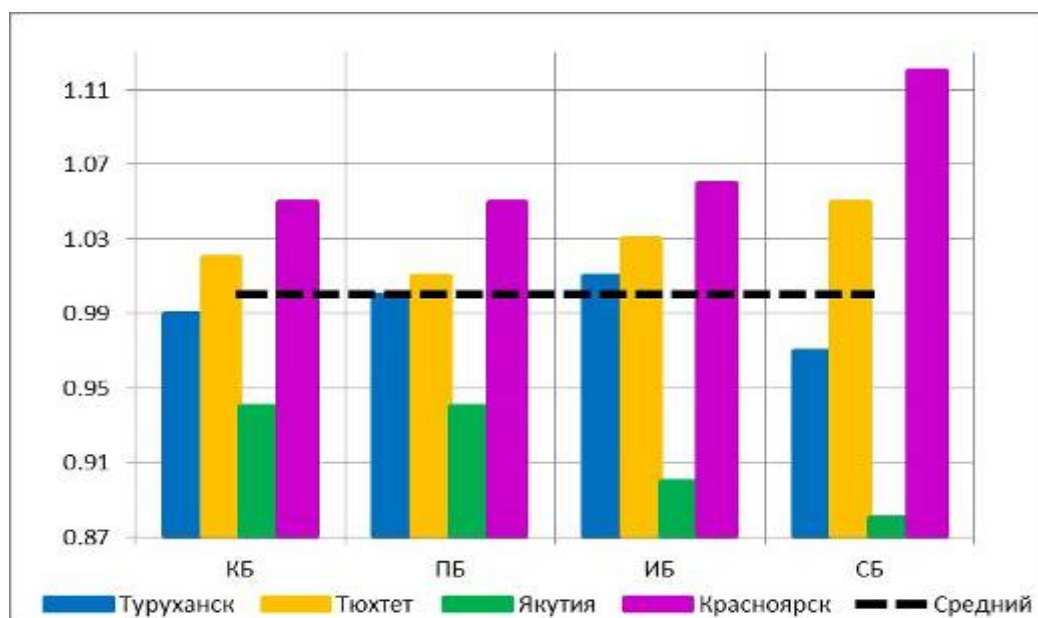


Fig. 6. Levels of proficiency in economic culture and socialization among the students depending on the territory

The scheme illustrates that the students of Tyukhtetskiy District and Krasnoyarsk are characterized by higher (than the average) level of economic culture and socialization, while for the majority of students in Turukhanskiy District and the Republic of Sakha (Yakutia) this indicator is lower.

### Conclusions

The economic culture is being formed over the course almost all academic disciplines. The

curriculum contains a remarkable body of economic knowledge and possibilities allowing economic activities for the students. Under the current curriculum and social and productive practices the economic socialization management through education is mainly aimed at mainstreaming, upgrading and systematizing the economic knowledge and skills, at widening the sphere of economic activities regarding the changing socio-economic terms.



Basing on the obtained findings on the level of proficiency in economic culture and socialization among the high-form students we conclude the following.

Comparing the data showed by the children in the Republic of Sakha (Yakitia) who belong to the indigenous minorities of the North and whose parents are involved in traditional craft activities with the ones of other territories, it is important to note the absence of ethnogeographic differentiation in the psychological module, though it is clearly seen in the communicational, instrumental and social modules.

The current ethnogeographic differentiation between the degrees of social adaptation among the high-form students shows in the psychological module: the character of relations with parents and teachers; children's confidence in emotional communication and in cross-gender communication as well as their ability to accept situations.

The analysis of instrumental module has indicated the following differentiation: homework activities, existing budget concept, awareness of financial resources and ways to earn money, computer skills, ability to read fluently and tackle crisis situations and willingness to stay in a good fit.

The social parts have found differences in the ability to make a compromise, tolerance, knowledge of market realities, conception of the ways and methods of economic problems resolving and extra-curriculum knowledge.

Such differentiation can be explained by insufficient financial support of education, absence of contemporary forms and methods of teaching (distance education) due to limited access to the Internet, by their family's socio-economic status and regional education in general and by the remoteness from industrially developed centers.

This research suggests some recommendations on the economic culture formation among school-students living in the North through their engagement into economic analysis of their school projects' processes and results; distribution and use of collaboratively earned money; learning how to plan a family budget; designing menus for students and their costing; solutions for the economic problems; workplace visits or meetings with the heads of reindeer-breeding, fishing and hunting teams, directors of wild plants and reindeer processing units as well.

In the terms of family economic education the student can form their rational attitude towards their personal demands and understand the importance of work in the context of traditional householding as well as develop their skills to measure one's needs and opportunities provided them by the ecological and social environment.

## REFERENCES

1. Anderson D. G., Looers J. P. L., Schroer S. A., Wish R. P. Architectures of domestication: on emplacing human-animal relations in the North. *Journal of the Royal Anthropological Institute*, 2017, vol. 23, issue 2, pp. 398–416. DOI: [http://dx.doi.org/10.1111/1467-9655.12613\\_1](http://dx.doi.org/10.1111/1467-9655.12613_1)
2. Baird I. G. Translocal assemblages and the circulation of the concept of "indigenous peoples" in Laos. *Political Geography*, 2015, vol. 46, pp. 54–64. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.polgeo.2014.12.001>
3. Brutschin E., Schubert S. R. Icy waters, hot tempers, and high stakes: Geopolitics and Geoeconomics of the Arctic. *Energy Research & Social Science*, 2016, vol. 16, pp. 147–159. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.erss.2016.03.020>



4. Bukharova E. B., Samusenko S. A., Semionova A. R., Vitkovskaia L. K. Approaches to the Impact Evaluation of Territorial Management Mechanisms on the Change of Asymmetry in Socio-Economic Development, Life Quality and Economic Security in the Resource Regions of the Country. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2016, vol. 9, issue 11, pp. 2653–2662. DOI: <http://dx.doi.org/10.17516/1997-1370-2016-9-11-2653-2662>
5. Drever A. I., Odders-White E., Kalish C. W., Else-Quest N. M., Hoagland E. M., Nelms E. N. Foundations of financial well-being: Insights into the role of executive function, financial socialization, and experience-based learning in childhood and youth. *Journal of Consumer Affairs*, 2015, vol. 49, issue 1, pp. 13–38. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/joca.12068>
6. Friedline T. A developmental perspective on children's economic agency. *Journal of Consumer Affairs*, 2015, vol. 49, issue 1, pp. 39–68. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/joca.12062>
7. Furnham A., Milner R. Parent's beliefs and behaviours about the economic socialisation, through allowances/pocket money, of their children. *Psychology*, 2017, vol. 8, no. 8, pp. 1216–1228. DOI: <http://dx.doi.org/10.4236/psych.2017.88078>
8. Grohmann A., Kouwenberg R., Menkhoff L. Childhood roots of financial literacy. *Journal of Economic Psychology*, 2015, vol. 51, pp. 114–133. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.joep.2015.09.002>
9. Grougiou V., Moschis G. P. Antecedents of young adults' materialistic values. *Journal of Consumer Behaviour*, 2015, vol. 14, issue 2, pp. 115–126. DOI: <http://dx.doi.org/10.1002/cb.1505>
10. Jorgensen B. L., Rappleyea D. L., Schweichler J. T., Fang X., Moran M. E. The financial behavior of emerging adults: A family financial socialization approach. *Journal of Family and Economic Issues*, 2017, vol. 38 (1), pp. 57–69. DOI: <https://doi.org/10.1007/s10834-015-9481-0>
11. Kim S. Y., Schwartz S. J., Perreira K. M., Juang L. P. Culture's Influence on Stressors, Parental Socialization, and Developmental Processes in the Mental Health of Children of Immigrants. *Annual Review of Clinical Psychology*, 2018, vol. 14. DOI: <http://dx.doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050817-084925>
12. Koptseva N. P. Expert environmental assessment, specific for indigenous peoples of Siberian arctic (on the basis of Krasnoyarsk region). *Ecology of Man*, 2017, vol. 6, pp. 30–36. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29453078>
13. Koptseva N. P., Kirko V. I. The Impact of Global Transformations on the Processes of Regional and Ethnic Identity of Indigenous Peoples Siberian Arctic. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 2015, vol. 6, no. 3 S5, pp. 217–223. DOI: <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n3s5p217>
14. Palaci F., Jiménez I., Topa G. Economic cognitions among older adults: parental socialization predicts financial planning for retirement. *Frontiers in aging neuroscience*, 2017, vol. 9, p. 376. DOI: <http://dx.doi.org/10.3389/fnagi.2017.00376>
15. Reznikova K. V., Seredkina N. N., Zamaraeva Y. S. Perspective Formats for the Development of Decorative and Applied Art of the Indigenous Peoples of the Krasnoyarsk Territory. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2017, vol. 10, issue 10, pp. 1573–1593. DOI: <http://dx.doi.org/10.17516/1997-1370-0155>
16. Reznikova K. V., Seredkina N. N., Koptseva N. P., Zamaraeva Y. S. Regional specifics of social values and their impact on Central Siberian territories' modernization (based on research of Krasnoyarsk region). *Economic Annals-XXI*, 2016, vol. 160, issue 7–8, pp. 92–95. DOI: <http://dx.doi.org/10.21003/ea.V160-18>
17. Rofo C., Moeed A., Anderson D., Bartholomew R. Science in an indigenous school: Insight into teacher beliefs about science inquiry and their development as science teachers. *The Australian*



- Journal of Indigenous Education*, 2016, vol. 45, issue 1, pp. 91–99. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/jie.2015.32>
18. Shishatskiy N. G. Investment Potential of Structural Modernization of the Krasnoyarsk Economy. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2016, vol. 11, issue 9, pp. 2792–2802. DOI: <http://dx.doi.org/10.17516/1997-1370-2016-9-11-2792-2802>
19. Shishatskiy N. G., Bryukhanova E. A., Efimov V. S., Matveev A. M. Preconditions of Formation of the Arctic Aqua-Territorial Industrial Complex on the Basis of the Development of the Natural-Resources Potential of the Khatanga-Anabar Region. *Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social Sciences*, 2016, vol. 9, issue 10, pp. 2507–2524. DOI: <http://dx.doi.org/10.17516/1997-1370-2016-9-10-2507-2524>
20. Schwarz O. The symbolic economy of authenticity as a form of symbolic violence: the case of middle-class ethnic minorities. *Distinktion: Journal of Social Theory*, 2016, vol. 17, issue 1, pp. 2–19. DOI: <http://dx.doi.org/10.1080/1600910X.2016.1156007>
21. Sidortsov R., Ivanova A., Stammeler F. Localizing governance of systemic risks: A case study of the Power of Siberia pipeline in Russia. *Energy Research & Social Science*, 2016, vol. 16, pp. 54–68. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.erss.2016.03.021>
22. Sikora J., Biddle N. How gendered is ambition? Educational and occupational plans of Indigenous youth in Australia. *International Journal of Educational Development*, 2015, vol. 42, pp. 1–13. DOI: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ijedudev.2015.02.011>
23. Stacey B. G. Economic socialization in the pre-adult years. *British Journal of Social Psychology*, 1982, vol. 21, issue 2, pp. 159–173. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8309.1982.tb00524.x>
24. Te'eni-Harari T. Financial literacy among children: the role of involvement in saving money. *Young Consumers*, 2016, vol. 17, issue 2, pp. 197–208. DOI: <http://dx.doi.org/10.1108/YC-01-2016-00579>
25. Urrieta L. Native and Indigenous Education in the Americas: Indigenous Knowledge Systems, Equity, and Economies. Noblit G., Pink W. (eds) *Education, Equity, Economy: Crafting a New Intersection. Education, Equity, Economy*, vol. 1. Springer, Cham, 2016, pp. 161–174. DOI: [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-21644-7\\_8](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-319-21644-7_8)
26. Van Campenhout G. Revaluing the role of parents as financial socialization agents in youth financial literacy programs. *The Journal of Consumer Affairs*, 2015, vol. 49, issue 1, pp. 186–222. DOI: <http://dx.doi.org/10.1111/joca.12064>
27. Zamarayeva Y. S., Kistova A. V., Pimenova N. N., Reznikova K. V., Seredkina N. N. Taymyr Reindeer Herding as a Branch of the Economy and a Fundamental Social Identification Practice for Indigenous Peoples of the Siberian Arctic. *Mediterranean Journal of Social Science*, 2015, vol. 6, no. 3 S5, pp. 225–232. DOI: <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2015.v6n3s5p225>

Submitted: 29 January 2018

Accepted: 09 March 2018

Published: 30 April 2018



This is an open access article distributed under the [Creative Commons Attribution License](#) which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).



## К СВЕДЕНИЮ АВТОРОВ ЖУРНАЛА

Научный журнал «Вестник Новосибирского государственного педагогического университета» – электронное периодическое издание, учрежденное ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет», в котором публикуются ранее не опубликованные статьи, содержащие основные результаты исследований в ведущих областях научного знания.

Материалы статей, подготовленные автором в соответствии с правилами оформления регистрируются, лицензируются, проходят научную экспертизу, литературное редактирование и корректуру.

Решение о публикации принимается редакционной коллегией и редакционным советом электронного журнала.

Регистрация статьи осуществляется в on-line режиме на основе заполнения электронных форм. По электронной почте статьи не регистрируются.

Редакционная коллегия электронного журнала оставляет за собой право отбора присылаемых материалов. Все статьи, не соответствующие тематике электронного журнала, правилам оформления, не прошедшие научную экспертизу, отклоняются. Корректур статей авторам не высылаются.

Тексты статей необходимо оформлять в соответствии с международными требованиями к научной статье, объемом в пределах половины печатного листа (20000 знаков).

Публикуемые сведения к статье на русском и английском языках:

- заглавие – содержит название статьи, инициалы и фамилию автора/ авторов, город, страна, а также УДК;
- адресные сведения об авторе – указывается основное место работы, занимаемая должность, ученая степень, адрес электронной почты;
- аннотация статьи (от 1500 знаков) – отражает проблему, цель, методологию, основные результаты, обобщающее заключение и ключевые слова;
- пристатейный список литературы – оформляется в соответствии с требованиями ГОСТ Р 7.0.5-2008; формируется в соответствии с порядком упоминания в тексте статьи; регистрируется ссылкой (ссылки в тексте оформляются в квадратных скобках, содержат порядковый номер в списке литературы и страницы цитируемой работы).

Подробно с правилами публикации можно ознакомиться на сайте журнала:

<http://vestnik.nspu.ru/avtoram>





## GUIDE FOR AUTHORS

The scientific journal «Novosibirsk State Pedagogical University Bulletin» is electronic periodical founded by Novosibirsk State Pedagogical University. Journal articles containing the basic results of researches in leading areas of knowledge were not published earlier.

The materials of articles, carefully prepared by the author, are registered, are licensed, materials are scientific expertise, literary editing and proof-reading.

The decision about the publication is accepted by an editorial board and editorial advice of electronic journal.

Also it is displayed in personal "cabinet" of the author.

Registration of article is carried out in on-line a mode on the basis of filling electronic forms e-mail articles are not registered.

The Editorial Board of the electronic journal reserves the right to itself selection of sent materials. All articles are not relevant to the content of electronic magazine, to rules of the registrations rules that have not undergone scientific expertise, are rejected. The proof-reading of articles is not sent to authors. Manuscripts are not returned.

Texts of articles are necessary for making out according to professional requirements to the scientific article, volume within the limits of 0,5 printed page (20000 signs).

Published data to article in Russian and English languages:

the title – contains article name, the initials and a surname of authors / authors, the city, the country;

address data on the author – the basic place of work, a post, a scientific degree, an e-mail address for communication is underlined;

abstract (200–250 words) – reflects its basic maintenance, generalizing results and keywords;

references – is made out according to requirements of GOST P 7.0.5-2008; it is formed according to order of a mention in the text of paper; it is registered by the reference (references in the text are made out in square brackets, contain a serial number in the References and page of quoted work).

Simultaneously with a direction in edition of electronic journal of the text of articles prepared for the publication, it is necessary for author to send accompanying documents to articles, issued according to requirements.

In detail the rules of the publication on the site of journal:

<http://en.vestnik.nspu.ru/avtoram>